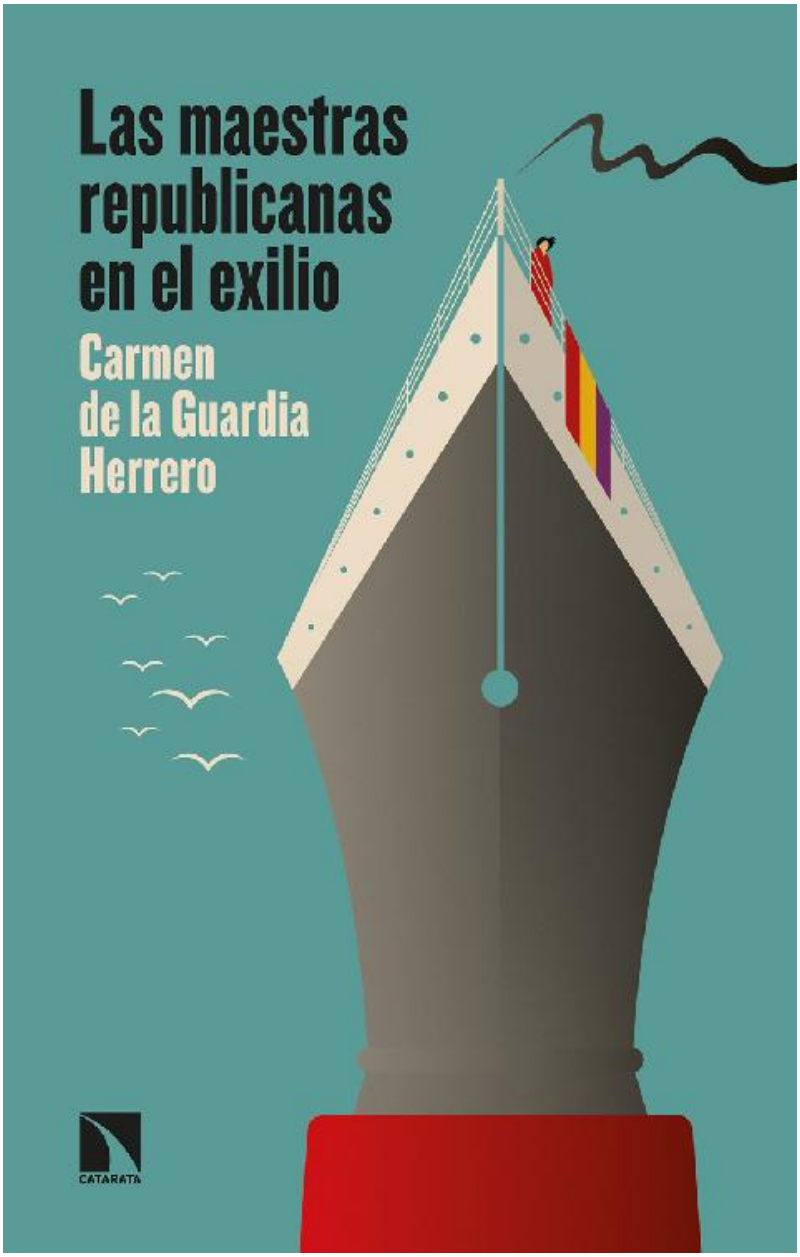
Las maestras republicanas en el exilio

Carmen de la Guardia Herrero

CATARATA


Las maestras republicanas en el exilio
Carmen de la Guardia Herrero
CATARATA

CARMEN DE LA GUARDIA HERRERO

Profesora del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad Autónoma de Madrid y directora asociada del programa de estudios graduados de la School of Spanish de Middlebury College en Estados Unidos. Interesada en la historia cultural de la política y en los estudios de género, en la actualidad está reflexionando sobre las relaciones trasatlánticas de las mujeres modernas utilizando sobre todo sus epistolarios y otras escrituras del yo. Entre sus últimos libros destacan La construcción del sueño americano. Estados Unidos, 1929-2018 (2019); Victoria Kent y Louise Crane en Nueva York. Un exilio compartido (2016); Moving Women and the United States. Crossing the Atlantic (2016) e Historia de Estados Unidos (2012, tercera edición).

Carmen de la Guardia Herrero

Las maestras republicanas en el exilio

COMO UNA LUZ QUE SE PRENDE

CATARATA

DISEÑO DE CUBIERTA: PABLO NANCLARES

© CARMEN DE LA GUARDIA HERRERO, 2020

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2020
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 20 77
WWW.CATARATA.ORG

LAS MAESTRAS REPUBLICANAS EN EL EXILIO.
COMO UNA LUZ QUE SE PRENDE

ISBNE: 978-84-1352-000-1
ISBN: 978-84-1352-012-4
DEPÓSITO LEGAL: M-17.478-2020
THEMA: JBFG/3MPBLB-ES-A

ESTE LIBRO HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

A Matilde Herrero Saura, mi madre,
y a Matilde de la Guardia Herrero, mi hermana.

INTRODUCCIÓN

Si algo conmueve cuando nos acercamos a las memorias y testimonios de los exiliados es la irrupción de acontecimientos con una capacidad destructora de lo previo absoluta, y también la sorpresa e incredulidad que les produjo haberse visto abocados a una ruptura y arrojados al más incierto de los futuros. No son además procesos inmediatos. La construcción y la propia percepción del exilio requieren tiempo para ir llenando, de nuevo, la vida con experiencias desancladas del propio pasado, de la propia memoria. Experiencias que debían ser de otro, que hablan otras lenguas, que tienen otras costumbres y que a veces hasta chirrían con las propias. Y esa distancia entre el pasado y el presente suele generar añoranza, dolor y hasta resistencia, porque el exilio, el destierro, significa siempre la expulsión violenta y dramática del destino pensado y deseado.

Quizás porque mientras concluía la escritura de este libro estaba, en esta primavera del 2020, como todos los habitantes del planeta, sumida en una situación dramática e insólita, en un acontecimiento que como tal señalará siempre un antes y un después, en una pandemia inesperada y radical que ha zarandeado y a la vez paralizado el transcurrir cotidiano de personas y naciones; estos textos, estas reflexiones, estos sentimientos de los exiliados republicanos españoles, sobre los que se ha construido este libro, adquieren un significado claro. De alguna manera, el horror compartido estos meses con familiares, vecinos, amigos y, en realidad, con todos, me ha permitido vislumbrar la magnitud del drama que vivieron y la grandeza, en muchos casos, de sus protagonistas, los exiliados republicanos españoles.

Porque sus vidas no fueron atravesadas por un solo acontecimiento. Esta generación que nació a finales del siglo XIX o principios del XX,

que es en donde se sitúan en el tiempo este grupo de mujeres modernas y transgresoras que lucharon y supieron apropiarse de su destino, al que pertenecen las maestras republicanas, vivieron una sucesión de rupturas dramáticas: el estallido de la Gran Guerra, la pandemia de gripe de 1918, la crisis del 29, el ascenso de los totalitarismos, la guerra civil española. Y una vez arrojadas al exilio, la irrupción de Hitler en sus lugares de acogida, la Segunda Guerra Mundial y el estalinismo y sus violencias. En algunos casos además, para aquellos que eligieron como lugar de exilio el Norte de África o algunas naciones americanas, vivieron, de nuevo, el caos de la violencia desatada en procesos de independencia y otras guerras civiles o en imposiciones dictatoriales que les obligaron, otra vez, a iniciar el duro camino del exilio.

"Toda sombra es al fin y al cabo hija de la luz, y solo quien ha conocido la claridad y las tinieblas, la guerra y la paz, el ascenso y la caída, solo este ha vivido la verdad". Estas palabras, con las que Stefan Zweig cerraba ***El mundo de ayer. Memorias de un europeo***, escrito durante su propio exilio, reflejan bien la riqueza y la complejidad de las vidas exiliadas.

La "luz" para todas las maestras republicanas abocadas al exilio fueron los años, para ellas plenos, de la Segunda República española. Fueron momentos en donde estas mujeres vivieron un proceso valiente, por lo que suponía de rompedor con lo previo, de apropiación de su propio destino. Luchadoras e independientes, las maestras republicanas, de las que tanto hablaremos en este libro, fueron aquellas mujeres que se comprometieron y movilizaron con las reformas republicanas que posibilitaban la obtención de derechos civiles y políticos. Pero además, al saber que para hacerlos efectivos no bastaba con legislar sino que se precisaba de otras reformas profundas, sobre todo educativas, su movilización fue todavía mayor. Tenían la certeza, pues, de que acceder con plenitud a esos derechos civiles que posibilitaban el ejercicio, por primera vez en la historia de España, de la libertad individual de las mujeres, y también el del conjunto de la ciudadanía política con autonomía e independencia, implicaba cambios culturales y sociales radicales. Las leyes, como el aprendizaje, requieren de la madurez que posibilita su comprensión. Y ellas como pedagogas y maestras lo sabían bien.

Las maestras republicanas, como la mayoría de mujeres modernas, se comprometieron y lucharon de forma radical, y a veces diferente a como lo hicieron sus compañeros varones, por la efectividad de las nuevas leyes. Para ellas el acceso a la ciudadanía civil supuso un cambio personal profundo. Tener la libertad de decidir y de ejecutar esas decisiones que atravesaban lo privado, pero también lo profesional y lo político, fue una experiencia personal nueva y profunda para todas las mujeres. Y desde esa visibilidad de las propias dificultades personales que implicaba ese transitar desde la minoría de edad hacia la autonomía personal, su compromiso con los otros fue absoluto. Las maestras republicanas se involucraron en asociaciones, en sindicatos o partidos políticos, se movilizaron y llevaron la cultura a todos los rincones, y vivieron con una ilusión tremenda este cambio político y educativo revolucionario.

Esa diferencia entre aquellas que por primera vez eran ciudadanas, que experimentaban en su propio ser aquellas primeras grandes novedades, ocasionó que la experiencia de este grupo de mujeres comprometidas con los cambios legales y educativos fuera singular tanto durante la Segunda República y la Guerra Civil como en su concepción del exilio. Y de alguna manera ello justifica también este trabajo, centrado en una aproximación a esa experiencia colectiva pero también personal de las maestras republicanas.

La "sombra" de la que hablaba Stefan Zweig fue el final de la ilusión, el transcurrir de la Guerra Civil, el inicio del exilio, todavía esperanzado, de estas maestras republicanas para las que conforme se desataron los duros acontecimientos este se tornó en "tinieblas". Muchas de ellas sufrieron el horror, como cuentan en las entrevistas. Recluidas en refugios y campos de concentración; hacinadas en barcos en los que, a veces, como ocurrió en el exilio norteafricano, permanecieron meses; algunas repatriadas a la España de Franco; otras deportadas o encarceladas; y todas, muchas veces, sometidas a vejaciones. Así es como sus recuerdos y sus propias vidas se oscurecieron.

Pero es cierto, como señala Zweig, que luces y sombras contribuyeron a lo que él denomina la emergencia de "la verdad", que tiene mucho que ver con una complejidad asombrosa en la experiencia subjetiva, pero también generacional, de este grupo de mujeres exiliadas. Como el ave

fénix, estas mujeres reconocen que supieron otra vez, y quizás de forma mucho más madura y asentada, ofrecer en sus lugares de acogida todo su buen hacer profesional y vital. En muchos de estos destinos, a través de los colegios del exilio, o involucradas en las instituciones educativas públicas y privadas nacionales, contribuyeron a la transformación y mejora de la realidad social y educativa. Su obra inmensa en el exilio es recordada por todos aquellos que, como niños o adultos, la conocieron. Pero nos queda, como ocurre con la obra de todos los exiliados, incorporarla para transformar nuestros propios relatos historiográficos, de donde ellas también fueron desterradas.

Como todos los trabajos que se extienden en el tiempo, este libro tiene muchas deudas académicas y afectivas, pero que en mi caso muchas veces se entremezclan. Por un lado quería agradecer a mi familia y amigos, exiliados o no, la posibilidad que me han brindado de recorrer las diferentes geografías del exilio republicano y también los lugares de la memoria de cada una de las comunidades dolidas y excluidas.

En Estados Unidos siempre estaré agradecida a mi familia, que encontró allí nuevas raíces y con la que tanto he hablado de ausencias y añoranzas. Mis tíos Javier Herrero y Merche Zulueta y sus hijos marcharon allí a un exilio voluntario en los difíciles y oscuros años cincuenta. Con ellos viví un año siendo muy joven y tuve la oportunidad de contactar por primera vez con la comunidad republicana exiliada. Para mí ese contacto con el hispanismo estadounidense fue determinante. Tras mi participación después como profesora de la Spanish School de Middlebury College y conocer a Roberto (y a Susana) Véguez, el "historiador" de la Escuela me puso en contacto con las fuentes primarias pero también con los lugares de la memoria de toda esa comunidad exiliada que enseñaba y se transformaba todos los veranos en Middlebury. Pero la Escuela Española supuso mucho más que eso. Allí conocí a exiliados latinoamericanos que a su vez conocían bien el exilio republicano español.

A mi amiga Sandra Lorenzano, Argenmex y antigua estudiante del Colegio Madrid, le debo mi redescubrimiento de México. Las estancias siempre vinculadas a nuestros intereses académicos en Morelia, Guadalajara, Mérida y Ciudad de México han sido importantes para este trabajo. También mis amigos "middleburianos" Aníbal González y

Priscilla Meléndez me enseñaron Puerto Rico y los lugares de la memoria republicana allí, desde la Universidad de Río Piedras hasta el cementerio del viejo San Juan fundido con el mar, en donde yace por voluntad propia Pedro Salinas. Pero recorrimos otros lugares para mí emblemáticos y más relacionados con la rica cultura y la compleja historia boricua; mi sorpresa frente a la belleza de la isla y su historia se refleja en este trabajo. El recorrido por los duros lugares de la memoria de la historia del exilio español en Argentina, y también de la dictadura militar, los hice del brazo de mi amiga porteña, mi querida ***Niña Soviética***, Liria Evangelista.

También quería agradecer a aquellos que de forma real o virtual me han acompañado durante los desconcertantes días del confinamiento en los que terminé de escribir este libro: Javier y Miguel Llanos, Rebeca Martín, Dinorah Cossío, Irene Lozano, Pepa Fernández de Loaysa, Susana Sueiro, Elena Sánchez de Madariaga, Elena Postigo, Paco Martínez Moncada, Encarna Llorente, Perico Gadea, Quique Andrés, Paloma Ródenas, Angelita Moreo, Hugo Kliczkowski, Javier Guitart, Sisinio Pérez Garzón, Josu Perea, Daniel Essig, María Lozano, Teresa Bordón, Mercedes Fernández, Juan Camacho, Mariluz Gutiérrez, Pachi de la Guardia, Jesús Boned, Alberto de la Guardia, Carmen García, Alberto de la Guardia García, María Jesús Matilla, Paco Layna, Carmen Gallardo, Florencia Peyrou, Carmen Llanos, Juan Pan-Montojo, Ángeles Hijano, Gabriela de Lima Grecco, Sol Glik, Audrey LaRock, Jacobo Sefami, Matilde Herrero, Piquina de la Guardia, Elena Boned, Carlos Boned, Olga Tarapiella, Lucía Boned, Mercedes Herrero y Chata Herrero. A todos, reiterarles que compartir estos momentos críticos con ellos solo ha impulsado mi inmenso afecto y mi solidaridad.

Y por último, quería dar las gracias a Beatriz Abad y a Javier Senen de la editorial Catarata por el constante apoyo a este proyecto.

CAPÍTULO 1

‘LEER… HASTA LOS PAPELES DE ENVOLVER AZUCARILLOS’. HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS MAESTRAS

“Siempre había sido yo de esas niñas que leen todo lo que les cae por banda, hasta los papeles de envolver azucarillos; de esas niñas a quienes se les da un libro y se están quietecitas y sin hacer diabluras horas enteras”, escribía Emilia Pardo Bazán en sus ***Apuntes autobiográficos*** en 1886; “De esas niñas que tienen a veces los ojos cansados y el nervio óptico débil, por haber pasado la tarde con la cabeza baja tragándose un librote”, concluía. Y Doña Emilia no fue una excepción. Entre las niñas de las clases acomodadas, y también entre las niñas de familias obreras comprometidas, la lectura comenzaba a ser un entretenimiento tanto en España como en Cuba, Puerto Rico o Filipinas a finales del siglo XIX. Era, sin embargo, en la mayor parte de los casos un pasatiempo autodidacta y con escasa o nula dirección. Todavía la enseñanza reglada preocupada por la alfabetización de las niñas estaba muy lejos de ser una realidad.

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS A FINALES DEL SIGLO XIX Y SUS DEBATES

Tenemos cifras de la escolarización de las niñas españolas a finales del siglo XIX, y ya eran alarmantes hasta para los españoles de entonces. Si observamos los datos recogidos en el Censo de 1860, cuando Emilia Pardo Bazán tenía nueve años, la tasa de alfabetización femenina española era del 11,9%. Aunque no todos los lugares eran iguales. La horquilla iba desde el 34,6% en la ciudad de Madrid a un 4,7% en la de Castellón. Y como señala Carmen Sarasúa, además no siempre era un

problema de plazas en las escuelas de niñas o mixtas. Muchos padres que mandaban a las niñas a la escuela no lo hacían para que aprendieran a leer o a escribir. Ni por supuesto álgebra, ni historia ni geografía. Querían que las preparasen para llevar bien sus casas. Deseaban que sus hijas recibieran clases de cocina, de costura y todo lo relacionado con la crianza de los niños, sobre todo en un siglo como fue el XIX en donde la separación de espacios y funciones entre hombres y mujeres se acentuó. La representación tradicional de lo considerado como femenino era todavía más fuerte tras ese siglo de recreación e impulso de los valores de la domesticidad. Así, muchas niñas salían de la escuela sin superar la barrera del analfabetismo (Sarasúa, 2002: 285-287).

Esa situación no complacía a todos. Si bien muchos de los tratadistas y articulistas que reflexionaban sobre la educación de las mujeres reforzaban con sus escritos esa realidad, pronto, de nuevo, como había ocurrido ya en el siglo XVIII, se abrió una polémica sobre el lugar de ignorancia al que estaban relegadas la mayor parte de ellas. Es Geraldine Scanlon, en su obra ya clásica ***La polémica feminista en España*** (1986), quien hizo una recopilación de textos que insistían en que las mujeres solo necesitaban recibir educación formal para llevar a cabo su cometido de ser buenas madres y administradoras del hogar familiar. "Valga la verdad, las escuelas no son politécnicas (gracias a Dios) y las mancheguitas no salen del poder de su señora madre para volver a casa con una enciclopedia en la cabeza y una anarquía en el corazón", afirmaba aliviado el marqués de Molins en 1872. Y continuaba: "En cuanto a geografía ya saben que Inglaterra está lejos y que se va por el mar; que de ella vienen las buenas agujas y las planchas…", concluía tajante (Scanlon, 1986: 20).

Pronto, sin embargo, surgieron nuevos discursos, sobre todo con la ampliación de libertades recogida en la Constitución de 1869. Si algo caracterizó al Sexenio Revolucionario (1868-1874) fue el vigor del debate dentro de la sociedad civil española, así como la apertura hacia las nuevas ideas y proyectos puestos en marcha por las sociedades democráticas europeas y americanas. Los ejemplos de los reformadores belgas, estadounidenses, británicos, franceses y de otras naciones no dejaron de desfilar en las páginas escritas por los reformadores españoles. Y muchas veces entraron en contacto entre sí, bien a través de viajes o

bien porque se admiraban, se escribían y se comunicaban. De entre todos los temas debatidos, tanto en España como en otras naciones, y que los reformadores consideraron que requería una atención minuciosa y profunda, estuvo el de la educación general y el de la educación particular de las niñas y mujeres. Estas polémicas entre ellos fueron ricas y diversas al existir varias corrientes sociales que confluyeron en el deseo de una renovación en profundidad de los métodos pedagógicos.

La proclamación de libertades, pero sobre todo de la libertad de culto, en la España del Sexenio Revolucionario, posibilitó la llegada de misioneros protestantes extranjeros procedentes de países europeos y de Estados Unidos, donde la tradición pedagógica había sufrido importantes modificaciones desde el triunfo del romanticismo. Además, desde la propia España, en el contexto liberal y democrático del Sexenio, los reformadores sociales reforzaron sus posiciones e hicieron de la reforma educativa una premisa ineludible para la modernización del país. También desde los recién nacidos partidos de clase surgieron movimientos que aportaron reflexiones pedagógicas muy novedosas. Todas estas corrientes nunca fueron ajenas entre sí, y se tejieron estrechas redes afectivas y culturales entre sus protagonistas que se mantendrán más allá de la guerra civil española y que siguieron vigentes entre las comunidades exiliadas en las diferentes naciones. En algunos casos, y esto es importante señalarlo, son estos contactos los que explicarán el destino de muchas exiliadas y exiliados republicanos, durante y tras la Guerra Civil, hacia las diferentes naciones de acogida europeas y americanas.

Estos flujos pedagógicos, de corrientes diversas, tuvieron un denominador común: en ellos el individuo era el centro de reflexión y eran sus facultades las que había que despertar, siguiendo así el modelo de los grandes pedagogos europeos y americanos decimonónicos. La experiencia individual devenía en motor indispensable de cualquier proceso de aprendizaje. Todos los educadores, ya fuesen protestantes extranjeros, liberales y demócratas o socialistas y anarquistas, insistían en la necesidad de que los estudiantes realizasen prácticas en laboratorios, salidas al campo y lecturas comentadas como único camino para la reflexión individual y para la génesis del aprendizaje.

MISIONES PROTESTANTES Y REFORMAS EDUCATIVAS DE LAS MUJERES ESPAÑOLAS

Entre la multitud de misioneros protestantes que llegaron a España en el Sexenio Revolucionario al amparo de las libertades proclamadas en la Constitución de 1869, los más importantes para comprender el auge educativo de la España decimonónica y las redes que se tejieron entre españoles y educadores del otro lado del Atlántico fueron precisamente aquellos que estaban interesados en la reflexión pedagógica.

El experto en lenguas romances, profesor entonces del femenino Vassar College estadounidense, William Ireland Knapp, fundó en 1870 la Primera Iglesia Bautista de Madrid con su correspondiente escuela misionera (Hughey, 1957: 101). Allí aplicó su idea de una educación para todos, y también para las niñas. Recordemos que era profesor de uno de los primeros centros de educación superior para mujeres del mundo. Fundado en 1861, Vassar College fue la segunda institución estadounidense en otorgar títulos superiores a las mujeres (Bruno y Daniels, 2001). Si bien la labor misionera de Knapp cesó en 1876, regresando a Estados Unidos y retomando su labor docente como experto en literatura española, los bautistas suecos, liderados por Lund, tomaron el testigo, y tanto la misión bautista como su tradición pedagógica continuaron en España (Eaton, 2015: 94).

William Knapp, tras su retorno a Estados Unidos, logró un inmenso prestigio como hispanista y vascófilo. En 1876 fue contratado en Yale como Street Professor de lenguas romances; y después, en 1892, por la Universidad de Chicago, en donde permaneció hasta su jubilación. Knapp regresó a España acompañando al futuro fundador de la Hispanic Society of America, Archer M. Huntington, como su tutor y guía experto en el primer viaje por tierras españolas que Huntington realizó en junio de 1891 (Kagan, 2019: 183). William Knapp aprovechó la ocasión para conectar de nuevo con los reformadores sociales y pedagógicos españoles, y mantener una vía estrecha de comunicación entre los académicos españoles y la Universidad de Chicago, a la que años después, al igual que a otras universidades estadounidenses, llegaron muchos de los docentes republicanos españoles exiliados.

También en 1869, y procedente de una familia de gran tradición

luterana alemana, llegaba a Madrid el médico y pastor evangélico Federico Fliedner, cuya obra fue ingente y aún permanece viva en la actualidad. Fliedner además se relacionó, al igual que Knapp, con los grandes reformadores sociales españoles. Fue muy amigo de Concepción Arenal, quien lo defendió cuando "le tuvieron preso e incomunicado durante varios días por no llevar documentación". En ***La Voz de la Caridad***, Arenal afirmaba: "Federico Fliedner, con cuya amistad nos honramos, es una de las personas mejores que he conocido" (citado por Lacalzada de Mateo, 2012: 421).

También Fliedner compartió ideas pedagógicas y amistad con los hermanos Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, miembros del grupo de reformadores krausistas que en 1876 dieron lugar a la Institución Libre de Enseñanza (la ILE). Entre los fundadores del nuevo colegio privado estaban los catedráticos, a los que habían vuelto a separar de sus cátedras universitarias por defender la libertad de cátedra y oponerse a impartir una docencia acorde con los dogmas oficiales políticos, científicos o religiosos del inicio de la Restauración. Así, tanto Francisco Giner de los Ríos como Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate fueron alejados de la docencia oficial por el Gobierno y desterrados por la que conocemos como "segunda cuestión universitaria" en 1874. En la correspondencia que mantuvieron entre sí y con otros krausistas se fue perfilando la idea que cuajó en 1876 con la creación de la ILE, un centro de educación privado e innovador (Rodríguez de Lecea, 1980: 68-69). Aunque como señalaba Rafael Altamira, el proyecto: "Se convirtió pronto en obra suya [de Francisco Giner] casi en exclusiva" (Altamira, 1915). De la ILE y de sus experiencias partieron gran parte de las reformas pedagógicas impulsadas por la sociedad civil española, pero también, una vez que los krausistas participaron en puestos gubernamentales, por el propio Gobierno de España (Colmenar, Rabazas y Ramos, 2015).

Recordemos que el krausismo, al que tan próximo estuvo también Federico Fliedner, fue un movimiento influido por las ideas del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause, que luchó por la implantación de un sistema social más ético y justo. Creían además los krausistas que "el hombre es intelectual y moralmente un ser perfectible", y ese esfuerzo, ese caminar hacia la mejora individual, se transformó en un deber ético

imprescindible para el progreso y la mejora social. Todos los aspectos del hombre debían ser cultivados, y para ello era necesaria la educación, una que cuidase tanto el cuerpo como el espíritu. Y lo era para todos; porque para el krausismo, todos, varones y mujeres, eran seres sociales.

Hermenegildo Giner, por su parte, se trasladó en 1888 a Barcelona para ocupar su cátedra de instituto, y allí también impulsó profundas reformas educativas inspiradas en el krausismo. Creó las colonias infantiles catalanas durante los años en que, además de docente, fue consejero de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (1904), así como teniente de alcalde (1915). Además, consiguió que el consistorio permitiera empresas educativas novedosas, algunas de ellas evangélicas. Desde allí impulsó también Hermenegildo Giner de los Ríos las escuelas al aire libre; la más importante fue la innovadora Escuela del Bosque. Por último, Giner fue traductor al español de la obra del krausista Guillaume Tiberghien (Delgado, 1979: 22-23). Los contactos entre estos pedagogos, los hermanos Giner, tanto en Madrid como en Barcelona, sede de una de las comunidades evangélicas más compactas, y Federico Fliedner fueron constantes. Los tres compartían su deseo de imponer reformas educativas profundas influidas por los nuevos métodos y materiales pedagógicos. Fliedner los conocía de Alemania, mientras que los institucionistas los impulsaron desde que la ILE encomendó a Rafael Torres Campos visitar la Exposición Universal de París en 1878 y verificar cuáles eran los mejores métodos y materiales pedagógicos del momento. Rafael Torres confirmó que: "El método intuitivo de Pestalozzi y de Fröebel, el discípulo de Krause, era el [método] utilizado y trabajado por las mejores escuelas europeas" (Rodríguez de Lecea, 1980: 68). Había por lo tanto que formar a los alumnos y alejarse de la docencia tradicional que generaba estudiantes "medio instruidos pero no educados". Se tenía que atender a la inteligencia pero también a los sentimientos, al carácter, a la conducta y al desarrollo físico de mujeres y varones (Pérez Villanueva Tovar y Francisco Giner de los Ríos, ***Diccionario biográfico de la RAH*** [en línea]).

Federico Fliedner fue además un ateneísta destacado, y conoció y frecuentó a los sucesivos presidentes del Ateneo madrileño: Segismundo Moret, Antonio Cánovas del Castillo y el poeta Gaspar Núñez de Arce (Manzaneque Olmedo, s.f.: 77).

Fueron, pues, muchos los reformadores sociales españoles con los que Fliedner compartió asociaciones e intereses. Formó parte con Concepción Arenal y otros reformadores de la Federación Abolicionista que había fundado en Londres Josephine Butler en 1869, y cuyo objetivo era lograr la abolición de la prostitución femenina, que entonces estaba reglamentada (y permitida) por el Estado. Denunciando la hipocresía del modelo liberal burgués frente a la prostitución de las mujeres, los abolicionistas españoles acudieron a las citas internacionales de la Federación. Josephine Butler, esposa de un pastor anglicano y profundamente religiosa, como nos comenta María José Lacalzada de Mateo, había recibido el apoyo de parte de las Iglesias protestantes europeas. En el congreso internacional que la Federación convocó en 1877 en Ginebra, Concepción Arenal y Emilio Castelar fueron miembros de honor, y acudieron representando a España Federico Fliedner y también Álex Empaytaz, pastor suizo que residía en Barcelona (2012: 421).

Federico Fliedner dominaba el español, el francés, conocía el latín, el hebreo, el griego y el árabe además de su lengua materna, que era el alemán. Tuvo por lo tanto acceso a las obras de los reformadores de diferentes culturas. Su labor como traductor y editor de los clásicos españoles al alemán fue ingente, como lo fue también su trabajo como autor y editor de textos escolares, muchos de ellos premiados en las Exposiciones pedagógicas españolas e internacionales. Y ello también le unió mucho a Hermenegildo Giner de los Ríos, que tenía una obra pedagógica muy compacta. Para muchos, Fliedner fue uno de los nombres más importantes (aunque olvidados) de la cultura española de finales del siglo XIX (Martínez Iturria, 29).

Del compromiso del pastor Fliedner con la cultura y la educación en España habla su esfuerzo por conocer desde dentro todas las etapas del sistema educativo español para entender lo que tenía de positivo y lo que merecía ser reformado. Así Federico Fliedner cursó en España, de nuevo, el bachillerato y la carrera de Medicina. Además, obtuvo el título de doctor tras la lectura de una tesis titulada: "La higiene escolar y los ejercicios corporales", calificada por Ramón y Cajal, que fue el presidente del tribunal, de obra extraordinaria. Con ese conocimiento profundo de la realidad educativa española y de sus carencias, Fliedner

realizó su incansable labor pedagógica.

En un informe escrito ya en el siglo XX, Federico Fliedner resumía su obra en España. Había fundado más de diez escuelas primarias, una importante escuela secundaria y College misionero: El Porvenir, en el barrio madrileño de Cuatro Caminos; y también abrió una librería y centro de debate: la Librería Nacional y Extranjera. Además creó un orfanato con casa propia en El Escorial y un hospital para protestantes; las Hermanas de la Caridad, responsables del cuidado de muchos hospitales españoles, no cejaban en su empeño de intentar la conversión y la "salvación" de los enfermos protestantes (Zulueta, 1992: 64).

Pero más importantes que la cantidad de centros creados por los evangélicos alemanes fueron las innovaciones introducidas y sus coincidencias con las defendidas por los reformadores españoles, sobre todo krausistas, socialistas y anarquistas. Así, los centros educativos fundados por Fliedner fueron emblemáticos; y muy necesarios para las mujeres españolas. Defensores de la coeducación y de una educación activa y cuidada para los párvulos, sus métodos educativos, influidos también, al igual que los de la ILE, como ya se ha señalado, por Fröebel, Pestalozzi y Krause marcaron un antes y un después en la educación española. Con un énfasis en la impartición de música e idiomas extranjeros, en clases prácticas, y considerando imprescindible la educación física de los niños y niñas, sus centros fueron revolucionarios. También lo fue el que resultaran gratuitos para gran parte de los estudiantes. Los colegios evangélicos dieron educación a niños de clases populares, ya fueran católicos o protestantes.

Muchos de los alumnos de las escuelas y colegios creados por Fliedner, tanto en Madrid como en otras localidades españolas, tuvieron carreras brillantes e internacionales. Es el caso de la catedrática de Barnard College, Carolina Marcial Dorado, estudiante del colegio evangélico que Fliedner había fundado en Camuñas, Toledo, y que después estudió con otra reformadora protestante, la señora Gulick, a quien dedicaremos también un espacio en este libro. Carolina Marcial Dorado fue una de las primeras españolas, si no la primera, que llegó a ser titular de una cátedra universitaria, en su caso en Estados Unidos, y además ayudó mucho a que pudieran integrarse maestras republicanas españolas en diferentes trabajos una vez que se exiliaron a Estados Unidos (Piñón Varela, 2017).

También estudió en el Colegio Evangélico de Bilbao el socialista Indalecio Prieto. Como sabemos, Prieto fue tres veces diputado por Vizcaya en las Cortes republicanas, ministro de Hacienda y Obras Públicas en los Gobiernos del primer bienio de la Segunda República y, después, durante la Guerra Civil, ostentó el cargo de ministro de Defensa Nacional del Gobierno de Negrín hasta su salida del gabinete el 5 de abril de 1938. Para muchos fue uno de los políticos más representativos del socialismo español. Una vez en el exilio mexicano, Indalecio Prieto, con bienes de la Caja de reparaciones del Gobierno republicano, por decisión del presidente mexicano Cárdenas, impulsó la fundación de una de las dos grandes organizaciones de auxilio a los refugiados republicanos exiliados: la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles. La JARE fue imprescindible en el proceso de creación de los "colegios republicanos" en el exilio americano, donde trabajaron muchas maestras republicanas exiliadas (Martínez Iturria, s.f.: 42).

La empresa pedagógica más cuidada por Federico Fliedner, y que sigue funcionando con éxito en la actualidad, fue el proyecto de colegio e internado de primera y segunda enseñanza El Porvenir, para el que contó con una holgada financiación procedente de los Comités de Apoyo evangélicos de Alemania y de Suiza. En una España todavía monolítica religiosamente hablando, a Federico Fliedner le costó mucho encontrar un arquitecto español que quisiera emprender la aventura de proyectar este nuevo espacio pedagógico de acuerdo con los innovadores principios defendidos por los evangélicos alemanes. El Porvenir, tanto el colegio como el internado, fue concebido como un centro mixto de niñas y niños porque la coeducación, como ya hemos señalado, era uno de sus principios educativos, como lo fue también para sus amigos españoles institucionistas. Y eso fue un impulso para la educación de las mujeres españolas. Además, Fliedner implantó tecnología novedosa para la proyección de diapositivas y defendió la creación y mantenimiento de un museo cuya colección se creó siguiendo las pautas del Museo Pedagógico Nacional, el cual contó con diferentes secciones temáticas: mineralogía, petrología, paleontología, etnología, arqueología, botánica y zoología. Muchos de los materiales escolares se trajeron de Alemania porque en España eran desconocidos. Desde animales disecados hasta mapas y minerales se paseaban por las aulas de El Porvenir. Fliedner también

insistió en la inclusión de un jardín botánico mantenido por estudiantes y profesores dentro del recinto escolar (Quero Moreno, 2008: 260). Tras entrar en contacto con muchos arquitectos españoles y extranjeros, al final el arquitecto que se prestó a proyectar un local innovador y adecuado para el Colegio fue el arquitecto español de origen alsaciano Joaquín Kramer Arnaiz, quien había construido hasta 22 edificios escolares en Alsacia. Del éxito que tuvo el edificio y de quiénes fueron los amigos y simpatizantes de Fliedner nos habla el que Kramer fuera también contratado para edificar el Museo Lázaro Galdiano y el pabellón Macpherson de la ILE. Anejo a esta obra, Bernardo Giner de los Ríos diseñó y edificó el pabellón de párvulos. También en Madrid, Kramer construyó además el Colegio Público Legado Crespo en 1902.

Poco después de la llegada de Fliedner y de que este iniciara su obra, que tanto arraigó en la cultura y la sociedad española decimonónica, en 1871 arribaron a España los hermanos William y Luther Halsey Gulick y sus respectivas esposas, Alice Gordon Gulick y Louise Lewis Gulick. Todos ellos eran pastores congregacionistas vinculados a los centros educativos calvinistas de Nueva Inglaterra, aunque pertenecientes a familias misioneras con larga presencia en Hawái y en otras áreas del Pacífico. Los Gulick fueron enviados a España por la American Board of Commissioners of Foreign Missions (ABCFM), aunque los dos matrimonios separaron su labor misionera. El constituido por William y Alice Gordon Gulick, que es el más importante para comprender los cambios y mejoras en la educación de las mujeres españolas, se instaló primero en Santander y después en San Sebastián, durante la guerra hispano-estadounidense de 1898 se refugiaron en Biarritz y, por último, se instalaron en Madrid. En todos esos lugares, el matrimonio, además de la capilla, abrió una escuela misionera. Pero no tardaron en ir mucho más allá.

Alice Gordon Gulick se había licenciado en Mount Holyoke, una de las instituciones que impartían educación superior para mujeres en Estados Unidos. Era por lo tanto una de las escasas mujeres que en el siglo XIX había acudido a un centro de educación superior y miraba con preocupación la pobre realidad educativa de las mujeres españolas. Desde su llegada a España consideró necesaria la creación de centros dedicados exclusivamente a la educación femenina (De la Guardia, 2000:

283-295). Primero en su casa de Santander, Alice Gordon Gulick organizó un internado para mujeres. En 1881, buscando una ciudad más cosmopolita y menos hostil a su labor misionera, los Gulick y su internado de señoritas se trasladaron a San Sebastián. Allí, el internado de Alice, conocido en España como Colegio Norteamericano, cada vez tenía más prestigio. Dedicado primero a la educación de futuras maestras de las escuelas protestantes españolas, pronto sus éxitos llevaron a que la fundadora albergara nuevas expectativas. Así, comenzó a preparar a las estudiantes para los exámenes de enseñanza media —recordemos que solo 401 mujeres en toda España se preparaban para ese título en el curso 1900-1901— y más tarde preparó a mujeres para examinarse por libre en las universidades, alcanzando un notable éxito (Piñón Varela, 2015: 176).

Conocemos la trayectoria profesional de una de las estudiantes de Alice Gordon Gulick en San Sebastián, María Herrero Irache, gracias a la rigurosa investigación que está realizando su nieto Guillermo Lusa Monforte. María estudió en el Colegio Norteamericano de San Sebastián entre 1888 y 1893. Después obtuvo el título de bachiller preparada por Alice Gordon Gulick. María Herrero comenzó su carrera docente en su propio colegio, en el Colegio Norteamericano. Allí se casó con el también maestro protestante Mauricio Lusa Ibeas, que había estudiado, como Indalecio Prieto, en el Colegio Evangélico de Bilbao, primero, y después en el Instituto Evangélico de Teología del Puerto de Santa María. El matrimonio fue destinado a Logroño, en donde trabajaron en la misión y el colegio evangélicos de la localidad. Sabemos que en el año 1898 cursaban estudios en su Colegio "ochenta niños y niñas brillantes" (Guillermo Lusa Monforte, 2020). En 1923 el matrimonio fue trasladado a Zaragoza, donde dirigieron tanto la misión como las escuelas evangélicas, que eran mucho más grandes que las de Logroño.

La comunidad evangélica docente española, tanto los Fliedner (los dos hijos de Federico Fliedner, Juan y Teodoro) como Mauricio Lusa, su mujer María Herrero Irache, Atilano Coco y otros pastores y maestras y maestros evangélicos, apoyaron con emoción el advenimiento de la Segunda República esperando que la libertad religiosa y de enseñanza fueran una realidad, y que sus misiones, y sobre todo sus colegios, pudieran brillar. "Días de alegría, inolvidables, estos primeros días de la ***definitiva*** República española. Días de gozo para todos, pero

especialmente para los veteranos al servicio del Evangelio en esta querida Patria", rezaba la crónica de ***La España Evangélica*** del 16 de abril de 1931; "Ellos han conocido horas de persecución, y ahora la libertad de cultos es para ellos, que tantas veces la pidieron de la voluntad divina, como un anticipo del galardón divino", concluía la crónica (citado por Guillermo Lusa Monforte, 2020).

Al igual que había ocurrido con Federico Fliedner, Alice Gordon Gulick y todos sus discípulos evangélicos de las diferentes escuelas protestantes españolas, tuvieron desde muy pronto contacto con los institucionistas, fomentando las redes entre España y Estados Unidos. La existencia de estas redes explican la acogida, sobre todo en los centros superiores de educación femenina estadounidenses —entre ellos Mount Holyoke—, de muchas docentes republicanas cuando tuvieron que exiliarse.

El primer contacto lo estableció Gulick con Gumersindo de Azcárate, viudo entonces de Emilia Innerarity, amiga de la niñez de "Doña Alicia". Los Innerarity residieron en Boston, y allí Emilia y Alice Gordon Gulick fueron compañeras en un exclusivo colegio protestante. La primera vez que se vieron fue en San Sebastián, en la casa de los Innerarity, y como cuenta Ilene Avery, hablaron, Azcárate y Gulick, de proyectos educativos y cotejaron la mucha proximidad existente entre los métodos educativos de sus respectivos centros (1977: 114). También mientras estaban en San Sebastián, los Gulick y sus discípulos se relacionaron con Francisco Giner y con Manuel Cossío: fueron los institucionistas españoles los que insistieron en que los proyectos de la señora Gulick se trasladaran desde el País Vasco a Madrid.

Con esa idea, su proyecto educativo centrado en la educación superior de las mujeres, Alice Gordon Gulick viajó a Estados Unidos en diferentes ocasiones. Buscaba ayuda material de las reformadoras estadounidenses para lo que ya se dibujaba como un pequeño College para mujeres a la manera de Mount Holyoke en Madrid (Gordon, 1917; De la Guardia, 2000: 283-295). Y tuvo éxito. Muchos reformadores —y, sobre todo, reformadoras—, profesores todos de prestigiosas universidades de la Costa Este, se comprometieron estrechamente con el proyecto educativo para España de Alice. Así, en 1892, Alice Gordon Gulick fundaba en Boston la Corporación del Instituto Internacional con la finalidad de

divulgar su idea y también de recaudar fondos, ahora de forma sistemática y eficaz, para construir su Mount Holyoke español. Muchos de los mejores hispanistas estadounidenses han formado y todavía integran la Corporación bostoniana; también muchas mujeres que procedían de las exitosas universidades femeninas estadounidenses. Así, profesoras y graduadas de Smith College, Wellesley College, de Vassar y, por supuesto, de Mount Holyoke apoyaron con entusiasmo el proyecto de su colega para mejorar la educación de las mujeres españolas.

De todas formas, erigir un centro de educación superior para mujeres en Madrid no fue una idea original. Como nos recuerda Pilar Piñón, muchas de las graduadas de Mount Holyoke abrieron centros hermanos por todo el mundo en donde desarrollaban labores misioneras. La educación, y sobre todo la educación de las mujeres, era una premisa indispensable para la transformación cristiana según estas misioneras evangélicas. Persia, Turquía, India, Japón, China, al igual que Madrid, vieron erigirse estos centros que en principio copiaron el modelo educativo de la ***alma mater*** (Piñón Varela, 2015: 177).

En Madrid, con el apoyo de la Corporación bostoniana, Alice Gordon Gulick y sus discípulas adquirieron terrenos e iniciaron el proceso. Abrieron, primero, una escuela misionera en los locales adquiridos en la calle Fortuny, y después erigieron el International Institute for Girls in Spain (IIGS) en los de Miguel Ángel 8. De nuevo la ayuda de los institucionistas españoles fue importante. Gumersindo de Azcárate actuó como asesor legal, pero también orientó a la señora Gulick sobre barrios y solares, y limó las dificultades informando de procedimientos para eludir la norma que impedía a los protestantes tener propiedades en España (Avery, 1977: 114; De la Guardia, 2000).

Sin embargo, el centro que ideó la señora Gulick nunca llegó a ser una universidad de mujeres. La legislación española dificultaba la apertura de un College femenino, que seguía el modelo de un Seminario para mujeres protestantes, como era Mount Holyoke, pero sí fue un lugar de residencia, estudio y encuentro de mujeres españolas, muchas de ellas futuras maestras. Tras el fallecimiento de Alice Gordon Gulick en 1903, la heredera de toda su obra fue su colaboradora Susan Huntington. Susan, que se había licenciado en Wellesley y tenía una visión de la educación femenina menos vinculada a la religión protestante, inició un programa

educativo para niñas españolas que abarcó desde el jardín de infancia hasta el bachillerato, y también preparó a las estudiantes para acceder a la Escuela Normal o al Conservatorio de Música. En el Instituto, además, se priorizaba la enseñanza del inglés (De la Guardia, 2000: 292). Como directora del IIGS, Huntington se rodeó de profesoras estadounidenses como Caroline Brown Bourland, de Smith College, quien dejó una impronta imborrable entre las estudiantes del Instituto. Ambas sedes, la de Fortuny y la de Miguel Ángel 8, estaban unidas por una zona ajardinada que recordaba mucho al aspecto de los campus femeninos de Nueva York y de los estados de Nueva Inglaterra.

De las relaciones tempranas del Instituto con los reformadores españoles y de la mutua admiración por sus empresas nos habla también la colaboración entre la Junta de Ampliación de Estudios y el IIGS iniciada en 1912 para que este alojase a las estudiantes de los cursos de verano para extranjeros; pero también los apellidos que tuvieron las estudiantes que allí se educaron. Así, la hija de Adolfo Posada estudió allí y luego fue profesora. Las tres nietas de Concepción Arenal, María Azcárate, Mariana Castillejo, Lola Pantoja, las hermanas Gancedo, Consuelo Vaca y muchas más; todas pasaron años en "las americanas" (Avery, 1977: 116).

LA PROFESIÓN DE MAESTRA. KRAUSISTAS, ANARQUISTAS Y SOCIALISTAS

En realidad, entre los reformadores sociales de ambos lados del Atlántico hubo influencias, pero sobre todo hubo sinergias. Los reformadores europeos y americanos bebieron de las mismas fuentes y llegaron a conclusiones parecidas. Todos estuvieron influidos no solo por Fröebel y Pestalozzi —es decir, por la etapa más idealista de la renovación pedagógica—, sino que también compartieron elementos de la visión pedagógica de la llamada Escuela Nueva que se había fraguado desde la segunda mitad del siglo XIX y de la que algo se ha adelantado en este capítulo. Los reformadores pedagógicos que actuaron en España, ya fueran extranjeros o españoles, republicanos, socialistas o anarquistas, también conocieron las obras de Ovide Decroly, John Dewey, Édouard

Claparède, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet y Jean Piaget. Las reflexiones de estos pedagogos tuvieron un elemento común: su oposición a los principios de la educación existente y su convicción de la necesidad de reformarla. Sus diferentes propuestas coincidieron además en un giro conceptual importante. El centro de la educación ya no residía en el maestro sino en el niño o en la niña. Ellos, los estudiantes, se erigían así en protagonistas. De la pasividad del significado de alumno se pasaba a la acción activa del estudiante: los niños y jóvenes pasaban así a ser el centro del proceso de la enseñanza y del aprendizaje; y la maestra o el maestro se transformaba ahora en el apoyo principal del estudiante en ese camino.

Para que ese giro se produjera, los pedagogos que generaron estos principios que conocemos como de la Escuela Nueva se fijaron en la evolución y maduración psicológica del niño de manera individual, en aquello que le motiva, en la propia experiencia como elemento de apertura. Y este proceso iba más allá del aula: excursiones, laboratorios, visitas a museos y salidas a la naturaleza eran necesarios. La educación, además, para todos ellos, tenía que ser integral. No solo importaba la actividad intelectual, sino que la educación debía abarcar todas las dimensiones de la persona. La educación física, la expresión artística, las manualidades, el mundo de los afectos y de las emociones pasaba a ser reivindicado. "Ved [a los estudiantes] excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad", afirma Francisco Giner de los Ríos en la apertura del curso del gran proyecto institucionista, la ILE, en octubre de 1880, y continuaba: "Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del destino… sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio… la belleza y el arte en el museo… y entonces la cátedra en un taller; el maestro un guía de trabajo", concluía Giner, asumiendo esos principios de esta segunda generación de pedagogos (citado por Carlos Wert, 2015: 77-78).

Pero también coincidieron todos los nuevos pedagogos y sus seguidores europeos y americanos en las diferencias esenciales entre hombres y mujeres. Recordemos que la representación tradicional de las mujeres como seres vinculados a la naturaleza, y por lo tanto como emotivas,

compasivas y pasionales, se acentuó en el siglo XIX, en donde la industrialización, de alguna manera, impulsó una separación aún más estricta de espacios y funciones. Así, los varones ocuparían el espacio público y las mujeres "reinarían" en el hogar ejerciendo su función primordial: la maternal. Las mujeres, casi de forma "natural", se levantaban pues como idóneas no solo para el cuidado de los más pequeños sino también para su educación. "El hombre es la línea recta, cuya unidad, inflexibilidad y dirección siempre constante señalan su carácter severo y progresivo", afirmaba el krausista Fernando de Castro; "Símbolo de la mujer es la línea curva, que con la variedad de sus ondulaciones significa la flexibilidad de aquella, su movilidad y escasa iniciativa para el progreso, su espíritu conservador, y esa amable dulzura y bondadosa habilidad", concluía (De Castro, 1869: 7). Esta separación de funciones, sin embargo, no debía suponer la falta de derechos civiles para las mujeres. La libertad (y la dignidad que la acompaña siempre) fue motivo de reflexión para el krausismo. "¿Constituyen estas diferencias diversidad de naturaleza o de mérito?", se preguntaba retórico Fernando de Castro en la apertura de las Conferencias Dominicales para la Mujer; "De ninguna manera. Es la misma en ambos la naturaleza, puesto que están dotados de las mismas facultades diferenciándose solo en su combinación y en el predominio de una sobre otras… no hay por lo tanto desigualdad o inferioridad esencial sino distinción de funciones, división (digámoslo así) del trabajo", concluía. Por tanto, las mujeres sí debían tener, para los reformadores sociales, los derechos imprescindibles para el ejercicio de la libertad individual, los que denominamos derechos civiles. Era necesario que las mujeres gozasen de la capacidad de elección como única manera de apropiarse de su destino; pero por esta visión diferenciada sobre varones y mujeres estas no tendrían derechos políticos, vinculados a la esfera pública y que, por lo tanto, no casaban bien con la representación de lo femenino. "Tampoco quisiéramos para ella derechos políticos ni parte activa en la política… hay mucho de… intereses, de intriga, de luchas de mal género… para que queramos ver a la mujer en el campo de confusión, de dolor y muchas veces de iniquidad", afirmaba Concepción Arenal en ***La mujer del porvenir*** (Arenal, 1869: 85).

Es pues esa representación de las mujeres como seres próximos a la

naturaleza, combinada con la certeza de que debían de gozar de los derechos civiles, lo que llevó a los reformadores sociales españoles, muchos de ellos próximos al krausismo, a un debate sobre la necesidad de autonomía económica de algunas mujeres y sus posibilidades de profesionalización. La profesión de maestra infantil se erigía como una de las más adecuadas porque estaba, como hemos visto, según ellos, relacionada con la "naturaleza" femenina y no muy separada de la función maternal. Y por primera vez en la historia se hicieron esfuerzos radicales para su dignificación.

De todos los reformadores sociales decimonónicos españoles relacionados con el krausismo, el más implicado, al principio, con las reformas educativas relacionadas con las mujeres —como estudiantes pero también como maestras— fue Fernando de Castro. Nombrado rector de la Universidad Central al estallar la Gloriosa, Fernando de Castro intentó paliar la carencia existente en la educación femenina como camino imprescindible para lograr su autonomía personal y como vehículo necesario para conseguir la armonía social.

Primero, Fernando de Castro organizó el Ateneo Artístico y Literario de Señoras en 1869, después las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer aquel mismo año, y pronto pensó que para dar continuidad a estas empresas eran necesarias organizaciones cívicas. Así, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer fue una sociedad creada en 1870 por el propio Fernando de Castro para sostener e impulsar organismos vinculados a la educación y futuro trabajo remunerado de las mujeres españolas.

La primera institución que creó Castro fue la Escuela de Institutrices ya en 1869. Este organismo estuvo muy vinculado a la Escuela Normal Central de Maestras que se había creado en 1858. De hecho, las clases de la Escuela de Institutrices se impartieron, desde 1870 hasta 1881, en la Escuela Normal de Madrid. Y las dos instituciones estuvieron dirigidas por la misma maestra: Ramona Aparicio (Moreno Casanova, 2002: 233-260). Pero la calidad de la Escuela de Institutrices fue mucho mayor, demostrada por el éxito de sus estudiantes en las oposiciones a Magisterio (Ballarín, 2001: 70).

En 1878, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer abría una segunda institución, la Escuela de Comercio para Señoras; y en 1883, la

Escuela de Correos y Telégrafos y las clases especiales de dibujo y pintura. Surgían, como vemos, nuevas profesiones para mujeres muy relacionadas con la representación de lo femenino pero a su vez con la necesidad de dotarlas de autonomía económica.

En 1884 la Asociación inauguraba una Escuela Primaria Superior y a finales del mismo año creó una Escuela Primaria Elemental. También fundó otra escuela para profesoras de párvulos, y clases especiales de dibujo del yeso y de pintura. La Asociación para la Enseñanza de la Mujer estuvo muy ocupada buscando fondos privados y públicos para poder sostener todas estas escuelas y sus edificios. Gobernada por una Junta directiva integrada por varones y mujeres, a la Asociación para la Enseñanza de la Mujer pertenecieron casi todos los reformadores sociales españoles de finales del XIX; tanto Concepción Arenal como Francisco Giner de los Ríos, Rafael María de Labra, Gumersindo de Azcárate, Clementina Albéniz, Ramona Aparicio, Sara Gillepsie de Innerarity —la amiga íntima de la señora Gulick— y María Amalia Goyri formaron parte de la misma. En 1881 el número de asociados era de 367. Existieron además instituciones similares en Valencia, Vitoria, Granada, Málaga y Barcelona.

También la Asociación contó con una publicación pedagógica, ***Instrucción para la mujer. Revista quincenal***, que comenzó a editarse en 1882. No tuvo una larga trayectoria, pues solo se llegaron a publicar veinticuatro números. Su director fue César de Eguilaz, que era a la vez secretario de las Escuelas Centrales de Maestros y de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Esta publicación tuvo una enorme difusión entre las maestras ávidas de mejorar su formación. En la revista, además de artículos de divulgación científica y cultural o pedagógicos, y biografías de mujeres célebres, también se informaba sobre aspectos relacionados con el asociacionismo femenino docente. "Convinieron en establecer una sociedad constituida por las Institutrices y Profesoras de Comercio, fundada en la necesidad imperiosa de demostrar al público su aptitud para los cargos a que respectivamente se dedican", rezaba un artículo en el número 1 de ***Instrucción para la mujer***; "Y en unirse todas para que las que procedan de un mismo centro puedan conocerse, apoyarse y auxiliarse mutuamente", continuaba el texto, impulsando la sororidad entre maestras. "Contribuyan cada una, en la medida de sus

fuerzas, a arraigar en nuestra patria esta idea grande y noble: que la mujer debe ser instruida, porque de este modo se perfeccionan sus facultades intelectuales, engrandeciéndola y dignificándola", concluía. Y aunque el presidente de la nueva Asociación de Institutrices y Profesoras de Comercio era el krausista Manuel Ruiz de Quevedo, el resto de las integrantes eran todas mujeres y profesoras, bien de la Escuela de Comercio o de la de Institutrices: Carmen Martín y Matilde del Real fueron las vicepresidentas; las vocales, Nieves Guibelalde y Carolina Gargallo; la tesorera fue Enriqueta Armengol; la secretaria, Concepción Sainz. En el reglamento publicado en ***Instrucción para la mujer*** se enumeraron también las socias, que fueron otras veintitrés profesoras, entre ellas María Landi, Casilda Mexía y Clementina Albéniz (nº 1, 1 de marzo de 1882: 15-16).

La labor del krausismo se extendió mucho más con la creación de un centro privado, la Institución Libre de Enseñanza, como ya hemos señalado, y de todos los organismos que fueron surgiendo vinculados a ella[1]. Además, la ILE permaneció mucho en el tiempo (hasta 1936) y fue a su vez escuela de educadores y científicos. Desde 1881 ya empezaron a formar parte de la propia ILE profesores formados en ella como Manuel Bartolomé Cossío —que sucedió a Francisco Giner en la dirección—, Ricardo Rubio, Pedro Blanco, José Ontañón, Pedro Jiménez- Landi y otros. Su órgano de difusión, el ***Boletín de la Institución Libre de Enseñanza***, el ***BILE***, fue un verdadero transmisor de las innovaciones no solo pedagógicas sino filosóficas y científicas, y en ellas la educación de la mujer tuvo un lugar esencial. Así, María Montessori, John Dewey, Bertrand Russell, Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Gabriela Mistral, Alice Pestana y muchas más vertieron sus reflexiones en el ***BILE*** (Fundación Giner de los Ríos, ***Historia*** [en línea]).

Como nos recordaba Geraldine Scanlon, estas instituciones emergidas del krausismo, muchas de ellas sufragadas por la sociedad civil, tenían más calidad que las escuelas de magisterio estatales que adolecían de espacio, de materiales, de presupuesto y de un plan de estudios innovador y competente (Scanlon, 1986: 42). Por ello, a nadie extrañaron los profundos cambios, iniciados en el ministerio de Arboreda en el año 1882, para mejorar la calidad de las Escuelas Normales públicas e

intentar igualarlas con las privadas. Todas, ya por lo tanto, públicas o privadas, insistieron en la idea krausista que consideraba al magisterio, sobre todo centrado en los más pequeños, como una profesión idónea para las mujeres. "Su aptitud [de la mujer] maravillosa y probada para el magisterio… y su cariñoso y proverbial instinto al amor de la infancia justifican sobradamente la determinación de poner en sus manos la enseñanza de la niñez", recogía el propio Real Decreto del 17 de marzo de 1882, poniendo las escuelas de párvulos bajo tutela femenina (Flecha, 1997: 232-233). Pero no fue la única reforma emprendida ese año. Por Real Orden del 28 de julio de 1882 se establecían las normas para ingresar en el cuerpo de maestras de párvulos; el Plan de Estudios de la Escuela Normal Central de Maestras se reformaba y racionalizaba por Real Decreto del 13 de agosto, y se impulsó que fueran las propias graduadas de los estudios de Magisterio las que ocupasen las cátedras en las Escuelas, medida que se transformó en ley a partir de las reformas, por otro lado conservadoras, del neocatólico marqués de Pidal en 1884. Las leyes que afectaron a las maestras se sucedieron pues entre Gobiernos liberales y conservadores.

Pero además, en ese convulso fin de siglo, existieron otras reflexiones que a veces se cruzaron con las que partían del institucionismo y del protestantismo. Hubo oleadas de reformas educativas más radicales y relacionadas con los partidos de clase, que también impulsaron la educación femenina y la formación de maestras. Como nos recuerda Mercedes Samaniego Bonau en su obra ya clásica ***La política educativa durante la Segunda República: el bienio azañista***, la labor pedagógica del anarquista Francisco Ferrer Guardia fue ingente. Su Escuela Moderna, donde la coeducación era una realidad, se abría en Barcelona en octubre de 1901 con treinta estudiantes. Influido por el racionalismo educativo y conocedor de las reformas educativas de Jules Ferry en Francia por su larga estancia allí, Ferrer Guardia consideraba que la educación era una pieza clave en el logro de la liberación del ser humano. Si bien las Escuelas Modernas españolas sufrieron una herida de muerte tras el exilio de Ferrer en 1906, y sobre todo tras su ejecución en 1909, en muchos lugares permanecieron casi hasta nuestros días. Así, en Estados Unidos, como ocurrió en otros países, la ejecución de Ferrer Guardia fue un revulsivo que ocasionó grandes movilizaciones de

pedagogos y de anarquistas. En 1910 se creaba, liderada por Emma Goldman, la Ferrer Association, que tenía entre sus objetivos la creación de Escuelas Modernas por todos los Estados Unidos. En 1911 se abrió la primera de ellas, la Escuela Moderna de Nueva York, que aunque pequeña —tenía solo nueve alumnos— fue importante por la calidad de su docencia. Fueron profesores y conferenciantes de la Escuela intelectuales del prestigio de Leonard Abbott, Alexander Berkman, Voltairine de Cleyre, Emma Goldman, Jack London, Lincoln Steffens y Upton Sinclair. Entre sus estudiantes destacó Man Ray (Avrich, 2005). Además, en 1915, se trasladó a Stelton, Nueva Jersey, como parte de un movimiento comunal anarquista: la Ferrer Colony. La Escuela permaneció activa hasta 1953. La influencia del tejido formado por las Ferrer Schools en Estados Unidos explican de nuevo los lazos educativos y afectivos entre grupos trasatlánticos que unas veces implicaron desplazamientos desde Estados Unidos hacia España, como ocurrió con los voluntarios estadounidenses durante la Guerra Civil, y otras supusieron flujos desde España hacia las Américas, como ocurrió con la parte del exilio republicano más próxima al anarcosindicalismo y al trotskismo (Avrich, 2005).

Además del movimiento anarquista, también los socialistas protagonizaron una profunda reflexión pedagógica en España. Vinculada a las Casas del Pueblo, la innovadora Escuela Nueva promovida por Manuel Núñez de Arenas y Jaime Vera se definía como una asociación de profesores y literatos preocupados por la educación popular. En las Casas del Pueblo se instalaron bibliotecas con fondos que se prestaban a los socios y se programaron actividades educativas dirigidas por la Escuela Nueva. Los programas educativos fueron amplios y todos coincidían en su comprensión de la educación como un proceso activo y vivo (Samaniego, 1977: 56-57). De todas formas, estos flujos de reforma educativa no estuvieron aislados. Así, el institucionismo y sus organismos tuvieron un vínculo muy estrecho con la tradición socialista; muchos de sus promotores fueron militantes del Partido Socialista Obrero Español. Pensemos por ejemplo en el antiguo estudiante de la ILE, Julián Besteiro, en el sobrino de Giner, Fernando de los Ríos, y en el profesor de la Normal Rodolfo Llopis (Samaniego, 1977: 57-59); los tres figuras claves de la reforma educativa emprendida durante la Segunda República

española. Y todos bebieron de los principios de la Escuela Nueva socialista, en parte defendidos por el institucionismo.

Esta preocupación por mejorar la escuela y por contar con maestras y maestros con una mejor preparación a través de la reforma y el impulso de las Normales tuvo sus frutos. En el primer tercio del siglo XX había surgido un nuevo modelo de mujer: el de la mujer moderna, partidaria de las reformas y de la igualdad no solo civil sino también política. Activistas y defensoras del cambio, estas mujeres habían accedido a una mejor educación y a la autonomía personal. Muchas de ellas fueron maestras.

CAPÍTULO 2

MUJERES MODERNAS. LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA REPUBLICANA

Si algo caracterizó el primer tercio del siglo XX en Europa y en América, fue el acceso de estas mujeres modernas al espacio público y la propia transformación que hicieron de los espacios privados. Pero no fue un cambio casual. Necesitó del compromiso y de la lucha ingente de muchas de ellas. Y de esa presencia, de ese combate y esfuerzo, de ese caminar frente a muchos, a veces se han borrado las huellas. Las obras artísticas, las reflexiones literarias o filosóficas, las publicaciones científicas, la presencia en escuelas, universidades, fábricas y en otros lugares de trabajo, el activismo, la lucha, la inmensa sororidad, el combate férreo de las mujeres modernas fue, tras la guerra civil española, desdibujado.

Aunque muchas de ellas lograron exiliarse y siguieron activas en sus países de acogida, contribuyendo de manera ejemplar a cambios y procesos innovadores tanto en América Latina como en Estados Unidos y en las otras geografías del exilio, su trabajo y su esfuerzo de alguna manera solo en los últimos años está siendo rescatado. Si el olvido fue la tónica mayoritaria frente a la labor de nuestros exiliados, la desmemoria hacia las actividades de las mujeres modernas, en el primer tercio del siglo XX y también después en el exilio, ha sido todavía mayor. El sesgo de género está también presente en la profesión histórica y en los relatos historiográficos.

LA INFLUENCIA DE LOS FLUJOS REFORMISTAS EN EL IMPULSO TRANSFORMADOR DEL ESTADO

Son las mujeres que nacieron entre las últimas décadas del siglo XIX y

primeras del XX las que, de alguna manera, comenzaron a autopercibirse como protagonistas de un cambio y se identificaron a sí mismas como modernas. Desde que la maestra, escritora, periodista, corresponsal de guerra y activista feminista Carmen de Burgos (Colombine) publicase ***La mujer moderna y sus derechos*** (1927), esa autopercepción y esa certeza de estar transitando hacia la realización personal y la ciudadanía plena, y de ser una generación de mujeres "modernas", fue una realidad para ellas. "De Concha Méndez Cuesta, la más acabadamente moderna de todas", escribía Ernestina de Champourcín a su amiga, la maestra y escritora Carmen Conde, ordenando por rango de modernidad al resto de sus colegas, y continuaba, "En ***Surtidor***… habla de ***sport***, aviones, mar y un poquito, poquísimo, de sus sentimientos", concluía admirada Champourcín por esa capacidad de torsionar la representación de lo femenino de la que hacía gala la moderna Concha Méndez. Pero continuaba en la misma carta Champourcín agrupando a sus amigas y a ella misma con el apelativo de "todas nosotras", refiriéndose al certamen poético femenino que las modernas organizaron en el Lyceum Club en mayo de 1828: "[La participación de] todas nosotras fue muy animada". Y es que estas mujeres rompedoras y pioneras se necesitaron mucho las unas a las otras; tenían que agruparse, que sentirse generación, para afrontar la nueva, rompedora y difícil andadura que emprendieron (Champourcín, Conde, 2007: 84-85).

En ese cambio, en esa apertura hacia lo público, hacia el exterior, de las modernas, las maestras tuvieron un rol esencial. Aunque muchas de ellas se fueran especializando en otras áreas de conocimiento, los primeros pasos de las modernas fueron como estudiantes de las Normales de Magisterio que, como ya se ha señalado, estaban en proceso de renovación. La penalista Victoria Kent, la pedagoga María de Maeztu, la traductora Consuelo Berges, la escritora Carmen Conde o la Premio Nobel de Literatura Gabriela Mistral —tan próxima a las modernas españolas desde que participara como conferenciante de la Residencia de Señoritas y viviera después en Madrid como cónsul de Chile— se educaron primero como maestras, y algunas, como Mistral o Kent, ejercieron como tales durante algunos años. La profesión de maestras fue pues una vocación para muchas y un camino hacia la profesionalización para todas.

Es Shirley Mangini en ***Las modernas de Madrid*** (2001) quien mejor

explica los cambios educativos, culturales y sociales que permitieron la emergencia de esta generación de mujeres donde se enmarcan las que conocemos como maestras republicanas. En ese caminar fue muy importante la llegada de institucionistas y de otros reformadores sociales al poder y la creación de organismos públicos regidos por los principios de la Institución. Además, esos procesos de cambio en muchos casos se asentaron en las redes transnacionales de pedagogos y científicos que se fueron tejiendo desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, de las que ya hemos hablado en el capítulo anterior, y que ayudaron, tras la guerra civil española, al exilio de los republicanos españoles y por lo tanto también al de las maestras.

Así, gran parte de los miembros del Consejo de Instrucción Pública desde principios del siglo XX fueron institucionistas e influyeron en la creación de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) vinculada al Ministerio de Instrucción Pública en 1907. Esta institución, presidida por Santiago Ramón y Cajal y con vocación modernizadora apostó, entre otras cosas, por las estancias de investigación en países extranjeros de los estudiantes españoles como camino para mejorar la docencia, la investigación y las artes en España. También creó y gestionó centros de docencia e investigación, y otros proyectos innovadores como el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Escuela Española de Arqueología e Historia de Roma, los grupos de niños y de niñas del Instituto-Escuela, la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas (Vázquel Ramil, 2015: 324; Magallón Portolés, 2007: 40).

Las becas formativas de la JAE fueron esenciales para entender el cambio radical en todas las disciplinas académicas, pero también en las artes, en la España del primer tercio del siglo XX. Estas "pensiones" beneficiaron mucho a los docentes, que pudieron viajar a centros educativos extranjeros y aprender de sus métodos pedagógicos. Aunque desde 1909 se estableció un régimen de igualdad para mujeres y varones, a la hora de disfrutar de las mismas continuó existiendo un sesgo de género. Solo 460 mujeres ocuparon una de las 3.150 ayudas. De alguna manera era lógico, porque todavía la diferencia formativa ente varones y mujeres era muy grande (De la Cueva, Márquez Padorno, 2015: 36; Martín Eced, 1989). Además de mejorar en igualdad y de

internacionalizar los métodos docentes, también estas estancias financiadas por la JAE reforzaron mucho las conexiones personales que nos permiten comprender la geografía del exilio republicano (De la Guardia, 2010).

Para las mujeres docentes e investigadoras fueron importantes las "becas complementadas", cuyo destino fueron, sobre todo, las Seven Sisters estadounidenses, pero también otros prestigiosos centros de investigación. En 1927, siete de las universidades femeninas —Barnard, Bryn Mawr, Mount Holyoke, Smith, Wellesley, Vassar y Radcliffe— decidieron unirse para defender mejor la presencia y los derechos de las mujeres a la educación superior y se denominaron "las Siete Hermanas". Al impartirse, en cada una de ellas, una educación excelente basada, entre otras cosas, en un conocimiento profundo del mundo clásico, la elección del nombre del nuevo consorcio fue todo un acierto. Aludía a las siete hijas del titán Atlas y de la ninfa marina Pléyone, nacidas en el monte Cileno, que aparecen en el mito griego de las Siete Pléyades. Estas siete hermanas, según la mitología clásica, fueron transformadas por Zeus primero en siete palomas y después en siete estrellas que brillan en la actualidad en el cúmulo estelar abierto de las Pléyades, también conocido de forma popular como de las Siete Hermanas. Y es cierto que los centros educativos para mujeres situados en Nueva Inglaterra y el estado de Nueva York habían demostrado, desde su creación, que fueron un impulso para la incorporación de las mujeres estadounidenses a la esfera pública, pero también señalaron un camino y fueron imprescindibles por su solidaridad para las mujeres de todo el mundo a lo largo del siglo XX. No solo ayudaron a formarse a miles de mujeres modernas —muchas de ellas extranjeras, y algunas españolas—, sino que constituyeron, una vez que las modernas fueron arrojadas al exilio por el triunfo del franquismo, un espacio de acogida generoso para las republicanas españolas y también para otras refugiadas alemanas, centroeuropeas e italianas que tuvieron que exiliarse por la intransigencia de los aliados de Franco: la Alemania nazi y la Italia fascista (De la Guardia, 2019: 89-117; Sánchez de Madariaga, 2017: 129-154).

En 1919, solo cuatro años después de la fundación de la Residencia de Señoritas, la presidenta de una de las Siete Hermanas —en concreto de Bryn Mawr College, y miembro destacado además de la American

Association of University Women (ACA)—, Martha Carey Thomas, llegó a Madrid con la misión de preparar y firmar un convenio entre la ACA, donde estaban afiliadas las presidentas de las universidades de mujeres, y el Ministerio de Instrucción Pública español para impulsar la movilidad de estudiantes mujeres y profesoras en las dos direcciones. De aquellas reuniones surgieron esas "becas complementadas", llamadas así porque eran sufragadas entre las dos partes. El viaje de las pensionistas lo abonaba el Ministerio de Instrucción Pública español y los gastos de estancia se compartían entre el ministerio y los Colleges receptores. En el proceso de selección de estas "becas complementadas" intervenía por parte española el Comité para la Concesión de Becas a Mujeres de la JAE, presidido por María Goyri, y en donde participaron también Zenobia Camprubí como secretaria y María de Maeztu, Arroyo Márquez y José Castillejo como vocales. La selección de candidatas tenía que ser aprobada también por la parte estadounidense, y el acuerdo no siempre resultó fácil (Magallón Portolés, 2007: 10).

Pero hubo otros cambios legales y fundacionales que afectaron a la educación de las mujeres y a su propia autonomía que, como nos recuerda Elvira Ontañón, llegaron en cascada, a una velocidad asombrosa, en ese primer tercio del siglo XX. Además, de alguna manera prepararon las reformas educativas de la Segunda República (1931-1939). Entre ellas destacan la mejora de los programas de estudio en 1901, la imposición de la coeducación en el nivel primario en 1909, la homogeneización de los programas de las Escuelas Normales en 1901 —y, también, la introducción en las Normales de la coeducación desde 1931— y la inclusión de nuevas titulaciones de grado medio para las mujeres en la educación pública —matrona (1904), institutriz (1916), enfermera (1917) y taquígrafa-mecanógrafa (1916)—. Además, el bachillerato se dividió en dos etapas en 1926 y se suprimió la necesidad del permiso del rector para que las mujeres entraran en la universidad en 1910, algo imprescindible para entender la eclosión de las modernas y de sus demandas (Ontañón, 2015: 183).

Estos cambios en la educación de las mujeres impulsaron el surgimiento de las modernas, de esta generación de mujeres, profesionales o no, todas con autonomía económica por primera vez en la Historia. Y además, como hemos visto por los convenios internacionales

entre instituciones en donde las modernas estaban presentes, esta eclosión de las mujeres en los espacios educativos y en otros espacios públicos fue un hecho común a la mayoría de las naciones europeas y americanas. Ellas, las modernas, se identificaban entre sí, se escribían, se apoyaban y se relacionaban impulsando la creación de redes transnacionales en donde participaron casi todas.

Muchas de estas mujeres modernas, no todas, se comprometieron con la libertad y las veremos luchar por aquellos derechos relacionados con el ejercicio de la libertad individual, los denominados derechos civiles —imprescindibles para gozar de la posibilidad de elegir y apropiarse de su propio destino— y, en algunos casos, con los derechos políticos. Y eso fue una diferencia fundamental con el feminismo decimonónico de la llamada primera ola que en España representó, sobre todo, Concepción Arenal. Para ellas, para estas mujeres modernas, estar presentes en las instituciones de poder era necesario.

Es cierto que el debate sufragista en España fue arduo y que enfrentó a las mujeres modernas entre sí, pero no porque consideraran que las mujeres no debían tener derechos políticos; lo que las separó fueron las condiciones que tenían que cumplir las mujeres para poder disfrutarlos. No es que Victoria Kent en su conocido debate frente a la sufragista Clara Campoamor en las Cortes Constituyentes de la Segunda República negase la capacidad de las mujeres para ser electoras o elegidas, sino que lo que cuestionó fue si el momento era el más adecuado al defender una vinculación de la educación con la ciudadanía política (De la Guardia, 2016). Y la suya no era una posición extraña. Muchas sufragistas a comienzos del siglo XX consideraron que la concesión de los derechos civiles a las mujeres tenía que ser inmediata pero, en cambio, vinculaban los derechos políticos a una mejor formación de las mujeres y a una mayor independencia. Eran, como también lo fueron muchos abolicionistas en el siglo XIX, gradualistas. Sin embargo, otras modernas tuvieron posiciones divergentes y más radicales. Como expresó Clara Campoamor con razonamientos contundentes en su magnífica réplica a Victoria Kent en las Cortes, el 1 de octubre de 1931, el sufragio debía ser universal e inmediato. “Es un problema de ética, de pura ética, reconocer a la mujer, ser humano, todos sus derechos, porque ya desde Fichte se ha aceptado el principio de que solo aquel que no considere a la mujer un

ser humano es capaz de afirmar que todos los derechos del hombre y del ciudadano no deben ser los mismos para la mujer que para el hombre", y continuaba Campoamor, "No es desde el punto de vista del principio (el que se le niegue), es desde el temor que aquí se ha expuesto". Y eran ciertas las palabras de Campoamor. Los que se oponían al sufragio de las mujeres en la España de 1931 lo hacían por su temor a que el voto femenino fuera conservador y que, por la falta de educación reglada de muchas mujeres, su voto no fuera del todo libre. "Y desde el punto de vista práctico, utilitario, ¿de qué acusáis a la mujer? ¿Es de ignorancia?", concluía crítica con esta posición pragmática y nada ética Clara Campoamor (Fagoaga y Saavedra, 1981; Campoamor, 1935).

LAS RESIDENCIAS DE SEÑORITAS

Para muchas de las mujeres modernas estos cambios no solo podían ser legales. Se necesitaba además reducir el peso de la tradición y de las costumbres en una sociedad, como la española, en donde los roles de género tradicionales estaban muy asentados. Son muchas las mujeres modernas que en sus escritos y memorias nos comentan la dificultad para ejercer su autonomía, y también la falta de posibilidad del disfrute del espacio público. No solo de los espacios asociativos y de ocio reglado; también la circulación por las calles y otros lugares urbanos imponía sus normas. No es una anécdota lo que Maruja Mallo recordaba en la entrevista reproducida en el excelente documental de Tània Balló, Serrana Torres y Manuel Jiménez Núñez, ***Las Sinsombrero*** (2016). Hasta un hecho, en apariencia nimio, como descubrirse la cabeza en las calles madrileñas, exigía unas increíbles dotes de atrevimiento y de valentía; además se transformaba en emblemático al permitir a otras modernas seguirlo e irse liberando de las ataduras de la tradición y de las costumbres.

Pero si eso ocurría en los espacios urbanos de las grandes ciudades españolas en los años veinte y treinta, al llenar las calles las modernas con sus cortes de pelo, sus faldas cómodas, su reivindicación del deporte y su entrada en los clubs y en otros espacios de socialización o de ocio, en el ámbito rural las dificultades para ellas fueron infinitas. Cuando las

maestras, graduadas de las diferentes Escuelas Normales, llegaban a las pequeñas localidades donde fueron destinadas, tuvieron que librar batallas de una extrema dureza que no siempre ganaron. El ensañamiento de la represión popular y del Estado, en la guerra y en la primera posguerra, con estas mujeres tuvo mucho que ver con su "diferencia", considerada por los defensores de los valores tradicionales como amenazadora para el orden establecido (Ramos Zamora, 2012).

Por ello, por estas dificultades, por esta soledad que genera lo percibido como diferente, por sus propios titubeos y dudas al caminar como pioneras por espacios desconocidos, se consideró imprescindible la creación de nuevos espacios no solo de socialización sino, sobre todo, de impulso y ayuda. Es cierto que en el siglo XIX ya hubo mujeres que iniciaron el camino hacia el cambio, algunas de las cuales hemos ido nombrando a lo largo del capítulo anterior: la reformadora Concepción Arenal; la escritora y primera mujer en ocupar una cátedra en el Ateneo, Emilia Pardo Bazán; las escritoras isabelinas, algunas de ellas directoras de publicaciones para mujeres, como Concepción Jimeno de Flaquer, vicepresidenta de la feminista Junta de Damas de la Unión de Mujeres Iberoamericanas y editora de ***La mujer*** y ***El álbum de la mujer***; Faustina Sáez de Melgar, directora de ***La Violeta***, una publicación dedicada a las mujeres con una impronta abolicionista fuerte; la librepensadora masona y escritora Rosario Acuña; la escritora catalana Teresa Mañé, madre de la líder anarquista Federica Montseny; la pedagoga y profesora de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, Concepción Sáez de Otero; y muchas más (Mangini, 2001: 50-51). Pero como nos recordaba Isabel Cabrera Bosch, estas pioneras fueron "mujeres que lucharon solas"; no fue una generación compacta y numerosa como sí lo fue la de las modernas, que inician su andadura profesional en los años veinte y treinta del siglo XX (Cabrera Bosch, 1988).

Uno de los primeros organismos en surgir para ayudar en este proceso de cambio y de profesionalización de las modernas estuvo muy vinculado, incluso por utilizar los mismos espacios, al International Institute for Girls, dirigido entonces por Susan Huntington. La madrileña Residencia de Señoritas fue creada, como se ha señalado, por la Junta de Ampliación de Estudios en 1915 y dirigida por María de Maeztu. El deseo de los fundadores era el de impulsar, ayudar y apoyar a mujeres españolas, y

también a las residentes extranjeras —sobre todo universitarias estadounidenses y latinoamericanas—, en su camino hacia la profesionalización. En realidad se pensó primero sobre todo para estudiantes de Magisterio, pero después, en su segundo año de andadura, se abrió "a chicas [que estudian] para otras ramas de la ciencia". Del éxito de la institución nos habla el asombroso crecimiento del número de residentes: si en el año de apertura eran solo 30, en 1927 ya eran 297, y un poco antes del estallido de la Guerra Civil, en 1936, el número había llegado a las 397 (Vázquez Ramil, 2015: 325).

Muy conscientes de la necesidad de ayudar a las modernas en este tránsito hacia el ejercicio de una profesión remunerada, también la dirección de la Residencia de Señoritas, como su homóloga masculina, la Residencia de Estudiantes —creada un poco antes, en 1910—, impulsó programas de tutoría y apoyo para sus alumnas. Se impartieron conferencias, se apoyó el estudio, se impulsó la socialización y el autogobierno —a través de la Asociación de Alumnas—, y se empujó a las residentes a la práctica de deportes, sobre todo al aire libre (senderismo, tenis, atletismo y ***hockey*** sobre hierba), para el que se formaron equipos competitivos. Es decir, la Residencia acompañó e impulsó la ciudadanía plena de las residentes y, por lo tanto, la autonomía personal que tan importante fue cuando estas jóvenes tuvieron que partir hacia el exilio, muchas veces solas.

Además, la Residencia de Señoritas, preocupada como estaba con los procesos de internacionalización y de contacto con realidades más abiertas para las mujeres, también firmó convenios internacionales; los más decisivos fueron los suscritos con el Comité de Boston que regía al vecino IIGS, del que tan próximo estuvo siempre la Residencia.

Dos años después de la creación de la Residencia de Señoritas, en el año 1917, Estados Unidos, presidido por Woodrow Wilson, entró en la Primera Guerra Mundial al declarar la guerra a Alemania; y el Instituto Internacional, preocupado por la dificultad que tenían sus profesoras y estudiantes para atravesar el Atlántico, infestado de submarinos alemanes, firmó un convenio con la JAE alquilándole, a un módico precio, sus instalaciones para que fueran utilizadas por la Residencia de Señoritas. En 1919 se firmó el segundo convenio entre el Comité del Instituto Internacional en Boston y la JAE. Allí se estipulaba la necesidad

de que el edificio de Miguel Ángel 8 se destinase a instituciones vinculadas al esfuerzo por mejorar la educación de las mujeres españolas. La Residencia de Señoritas ocupó así el edificio de la calle Fortuny en 1922, y allí se mantuvo hasta su desaparición. En Miguel Ángel 8 se instaló el Instituto-Escuela, otro de los proyectos estrella de la JAE, aunque los espacios comunes como la biblioteca, el paraninfo, las salas de reuniones y algunas aulas fueron utilizados también por la Residencia de Señoritas y otras asociaciones vinculadas a las modernas españolas.

Pero la colaboración entre las dos instituciones fue mucho más allá. En 1928 las bibliotecas del IIGS y de la Residencia de Señoritas se unieron. La de Miguel Ángel 8 fue un lugar emblemático no solo para España sino también para Europa. La del Instituto Internacional fue la primera biblioteca española en tener un sistema de préstamo abierto donde el lector tenía acceso libre a sus fondos, ordenados en estanterías siempre organizadas en secciones temáticas y, por lo tanto, elegía y cogía directamente los libros de su interés. Y eso era una novedad asombrosa en un país en donde siempre, para acceder a un libro, mediaba un bibliotecario. Son muchas las estudiantes de Magisterio y de otros grados que recuerdan la ayuda inmensa de trabajar en ese espacio tan propio de los Colleges estadounidenses.

El sistema de catalogación y préstamo estadounidense fue también la base de la formación de una nueva profesión para las españolas, la de biblioteconomía. En la biblioteca del Instituto, desde 1928 y hasta 1979, se impartieron cursos de dos años de duración para mujeres. El plan de estudios y el método de trabajo lo diseñó Mauda Polley, directora de la biblioteca y licenciada en Biblioteconomía por la Universidad de Columbia. Su sucesora, desde 1931, fue Enriqueta Martín, maestra de muchas de las generaciones de bibliotecarias españolas formadas en el Instituto Internacional. Tanto Elena Fortún como Ernestina de Champourcín, dos de las modernas más emblemáticas, estudiaron biblioteconomía en Miguel Ángel 8. Con sus compañeras fundaron primero una asociación, la Asociación de Libros, de donde salió una de las revistas más populares para las modernas que tenía el mismo nombre (Piñón, 2015: 266). Allí publicaron Ernestina de Champourcín, Carmen Conde, Enriqueta Martín y muchas más. Las ilustraciones de Viera Sparza fueron de una modernidad rabiosa (De la Cueva y Márquez

Padorno, 2015: 50-52).

Las profesoras del Instituto Internacional, la mayoría estadounidenses, también se encargaron de la enseñanza del inglés en el Instituto-Escuela y de impartir clases para las alumnas de la Residencia de Señoritas.

Pero no todo fueron humanidades. El Instituto Internacional también estuvo detrás de la fundación del laboratorio de química, conocido como el Laboratorio Foster para mujeres. Allí acudieron estudiantes que o bien quisieron profesionalizarse como técnicas de laboratorio o bien estaban estudiando en la universidad una de las carreras más populares entre las mujeres: la de licenciadas en Ciencias Químicas o en Farmacia (Magallón Portolés, 2007).

El Laboratorio Foster, como señalaba María de Maeztu en el discurso pronunciado en el acto inaugural del centro, había sido "construido con dinero americano, y los cursos fueron fundados y organizados por una americana (Mary Louise Foster). En Estados Unidos la costumbre es perpetuar la memoria dando el nombre del fundador del edificio [...] este laboratorio se llamará: Laboratorio Foster", concluía la directora[2]. Efectivamente, la Corporación del Instituto Internacional era consciente, porque así se lo habían expresado sus profesoras, de la dificultad de las jóvenes docentes o investigadoras españolas, muchas de ellas alumnas de la Residencia de Señoritas, para ser aceptadas en los laboratorios privados o públicos y realizar sus prácticas. En 1920 el Comité de Boston nombró como directora del Instituto Internacional a Mary Louise Foster, una científica de prestigio y entonces profesora de Química en Smith College, con la misión de organizar ese laboratorio dotado de los instrumentos necesarios para desarrollar las prácticas de química dentro de los jardines que separaban el edificio de Fortuny del de Miguel Ángel 8.

Además de utilizar todos los recursos y la docencia impartida en el vecino Instituto Internacional, las estudiantes de la Residencia disfrutaron de un gran número de conferencias impartidas, muchas veces, por mujeres: intelectuales extranjeras como Gabriela Mistral, Victoria Ocampo o Marie Curie conocieron el paraninfo de Miguel Ángel 8 y se alojaron en la Residencia compartiendo tiempo y espacio con las alumnas. También fueron conferenciantes de la Residencia de Señoritas

varias pedagogas e intelectuales españolas —recordemos que muchas de las residentes estudiaban Magisterio— como Concepción Saiz Otero, Matilde García Real o Isabel de Oyarzábal. Además invitaron a conferenciantes masculinos como Pío Baroja, Manuel Cossío, Ramiro de Maeztu, Rafael Alberti, Claudio Sánchez-Albornoz y algunos más. Muchas de las residentes o la propia directora, María de Maeztu, se ofrecían y daban charlas para todas sobre sus especialidades. Así, sabemos que tanto Virtudes Luque como María Antonia Suau Mercadal impartieron charlas sobre arte. Se organizaron también veladas musicales, con intérpretes femeninas como la concertista Pura Lago, y cursos de danza moderna, como el impartido por la profesora de Smith College Edith Burnett, al que acudieron residentes pero también otras modernas de Madrid (Vázquez Ramil, 2020: 332).

Para muchos, la figura de la directora y fundadora de la Residencia de Señoritas, una de las pedagogas modernas españolas con más relaciones en el exterior, María de Maeztu, fue imprescindible para entender los profundos cambios que afectaron no solo a las residentes sino a todas las mujeres españoles durante el primer tercio del siglo XX. Maestra de formación, Maeztu se había graduado en la Escuela Normal de Vitoria en 1881, empezando su carrera docente en el colegio que su madre, Juana Whitney, dirigía en Bilbao: la Escuela Anglo-francesa. En 1912 María de Maeztu se graduó en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, ampliando estudios de Filosofía y Letras en Salamanca y Madrid. Fue muchas veces becada por la Junta de Ampliación de Estudios, lo que le permitió entrar en contacto con los métodos educativos dominantes en Alemania. A su regreso trabajó en la sección de Filosofía Contemporánea del Centro de Estudios Históricos y en el IIGS, entablando desde entonces un estrecho contacto con "las americanas" y sus proyectos, como se ha señalado con anterioridad. Además dirigió la sección preparatoria del Instituto-Escuela desde 1918 hasta 1934 (De la Cueva, Márquez Padorno, 2015: 39) y también colaboró con la JAE en los procesos de selección de pensionistas, pero "su" gran proyecto siempre fue la Residencia de Señoritas.

De lo que no cabe duda cuando revisamos las memorias y autobiografías de las modernas, así como las entrevistas y memorias orales que se han ido elaborando en los últimos años, es que para todas

ellas los años que pasaron en ese espacio vívido y transformador que supuso la Residencia fueron esenciales.

Es Estrella Cortichs, la maestra catalana emblemática tanto en España como en la República Dominicana y en México —pues fueron sus lugares de exilio—, la que nos cuenta su agradecimiento a la madrileña Residencia de Señoritas: "Era muy barata y entonces sí se podía. Cuando yo me fui a Madrid, me fui a la Residencia de Señoritas y pagaba un poquito menos que la beca que me daban", explicaba Cortichs a su entrevistadora, "porque en la Escuela Normal Superior entrábamos con beca un número limitado, muy limitado de opositores". Estrella Cortichs estuvo en la Residencia cuatro años, desde 1924 hasta 1928[3]. "En la casa de Fortuny 30 desayunábamos y nos íbamos cada uno a su Facultad o Escuela… Yo iba a la Escuela Superior de Magisterio en la calle Montalbán", recordaba Cortichs ya desde su exilio mexicano, "teníamos una biblioteca espléndida… tomábamos el té, a veces alguien tocaba el piano… Recuerdo que entonces a mí me interesaba mucho el cine… iban de clase media, hijas de profesionistas, sí, y alguna, tal vez, un poco más modesta, como yo misma", concluía[4].

Pero también ese espacio para muchas residentes era excepcional. En las Facultades, en las Escuelas Normales y en sus primeros trabajos seguían dominando los valores de siempre y se arrastraban los problemas generados por las inmensas diferencias de clase existentes en la España de los años veinte y treinta. Y Estrella Cortichs, que opositó para optar a una plaza de maestra de escuela primaria en 1931, lo recuerda de forma muy vívida. Su primer destino fue la escuela madrileña Menéndez Pelayo. "A mí me dieron el sexto grado de primaria porque tenía una preparación un poco superior… podía estar de profesora en una escuela normal, ¿no?". Y reconocía que era una maestra popular: "Yo les interesaba mucho (a los niños) por la poesía, por la literatura, por el arte, los llevaba al Museo del Prado, les tenía láminas enormes de cuadros…". Es decir, por todo lo aprendido en sus años de estudiante interna en la Residencia de Señoritas. Sin embargo, Cortichs recordaba con tristeza la escasa preparación de muchas de sus compañeras maestras más mayores: "Sabían lo justo, ya que lo que se enseñaba (hasta entonces) era a leer, a escribir, a contar, las primeras reglas y poco más"[5].

Pero hubo otros espacios importantes para las mujeres modernas, muchas de ellas maestras. En Barcelona, en 1931, se fundó una Residencia de Señoritas Estudiantes instalada, como nos recuerda Antonina Rodrigo, en el palacio de Pedralbes. Dirigida por la escritora, periodista y, también durante la Guerra Civil, directora de ***La Vanguardia***, María Luz Morales, tuvo el sello de la madrileña Residencia de Señoritas. "Nos propusimos crear en Barcelona una Residencia para Señoritas Estudiantes en cierto modo parecida a la Residencia que María de Maeztu regía en Madrid", escribía su directora en ***Alguien a quien conocí***. "Tenía esta un carácter eminentemente cultural, formativo […] la admisión se limitaba únicamente a las chicas de fuera de Barcelona que cursaran estudios superiores, a los que se unían otros complementarios de cultura general", concluía. La Residencia de Barcelona fue subvencionada por la Generalitat y tuvo una "vida breve como tantas otras bellas cosas. La truncó la guerra", explicaba María Luz Morales (2019: 125). Y así fue cómo en 1936, con el estallido de la contienda, ambas residencias, la de Madrid y la de Barcelona, cerraron sus puertas.

La fraternidad entre las Residencias de Señoritas Estudiantes se plasmó en sus principios, en su funcionamiento y también en que compartieron conferenciantes y huéspedes como fue el caso de Gabriela Mistral y su entonces compañera Palma Guillén, que se alojaron en diferentes momentos en la de Madrid y en la de Barcelona (María Luz Morales, 2019: 125-126).

Las antiguas residentes no solo recordaron sus años de formación de manera especial, también las relaciones personales y afectivas, los contactos entablados por la Residencia con universidades extranjeras o sus estancias docentes e investigadoras pensionadas por la JAE les abrieron un mundo que se hizo imprescindible para su transformación, y hasta supervivencia, una vez que tuvieron que exiliarse o permanecer dentro de la España franquista.

Si seguimos las redes afectivas y de ayuda a través de su correspondencia personal —una práctica habitual entre las modernas—, vemos que esta generación de mujeres se sostuvo y se apoyó entre ellas a pesar de los diferentes destinos que les deparó la convulsa vida española. Desde dentro de la península, mujeres de uno u otro signo político como

Carmen Conde, Amanda Junquera, Consuelo Berges, Elizabeth Mulder, María Luz Morales, la condesa de Campo Alange, Matilde Marquina, Mercedes Formica y muchas más, unidas tan solo por su modernidad, por sus recuerdos y, sobre todo, por sus afectos, se escribían y daban o recibían ayuda de mujeres en el exilio como Justina Ruiz de Conde, Victoria Kent, Pilar de Madariaga, Sofía Novoa, Concha Zardoya, María Zambrano, Mercedes Comaposada, Estrella Cortichs, María Lejárraga, Clara Campoamor y otras más jóvenes que partieron al exilio como niñas, como fue el caso de Carmen de Zulueta y Laura de los Ríos entre otras. Todas ellas constituyeron, en esos años de aprendizaje, de transformación y de cambio, verdaderas redes de afecto y de resistencia (De la Guardia, 2019 a y b; Sánchez de Madariaga, 2017).

OTROS ESPACIOS DE SOCIABILIDAD Y SUS PUBLICACIONES

También fue muy importante para la socialización y creación de lazos profundos entre estas mujeres modernas que se comprometieron, casi todas, con las reformas políticas y educativas de la Segunda República, la fundación, en 1926, del Lyceum Club Femenino en Madrid y de otros espacios de reunión y socialización femenina.

Tomando su nombre de los Lyceum Clubs ingleses y también europeos, y vinculado desde su creación a la Asociación Internacional de Lyceums Clubs, los objetivos del Lyceum Club Femenino madrileño fueron muchos: "Defender los intereses morales y materiales de la mujer […] Fomentar el espíritu colectivo […] facilitando así el intercambio de ideas y la compenetración de sentimientos", afirmaban sus estatutos; "Y celebrar sesiones, conferencias, cursillos, excursiones […]" era la múltiple finalidad de esta nueva asociación de mujeres según el reglamento del Lyceum Club de 1929[6].

Al principio fueron reuniones informales, como nos cuenta Carmen Baroja y Nessi en ***Recuerdos de una mujer del 98***: "Por entonces veníamos reuniéndonos un grupo de señoras con la idea ya muy antigua en nosotras de formar un club", afirmaba. "La que presidía nuestras reuniones era María de Maeztu, que además había puesto a nuestra

disposición los salones de la Residencia de Señoritas norteamericanas de la calle de Miguel Ángel 8", concluía (Baroja, 1998: 89). Y es cierto que, hasta que encontraron una sede estable, las mujeres del Lyceum se reunieron en el Instituto Internacional de la señora Gulick.

Una de las fundadoras del Lyceum Club, la artista y escenógrafa Vitorina Durán, es quien describe en sus memorias las otras sedes del nuevo club femenino. Después de Miguel Ángel 8, el Lyceum se instaló: "En la calle de las Infantas, en la casa de las Siete Chimeneas […] Fue decorada por Pura (Maortua de) Ucelay, tenía un salón con piano de cola para conciertos, y en él se daban conferencias casi a diario […] había una sala de té, decorada con todo gusto, una biblioteca y, más tarde, una sala de ***bridge***", continuaba Durán. Y hablando del éxito del nuevo club de mujeres, comentaba: "Como pronto se nos quedó pequeña la casa, nos trasladamos a la calle de San Marcos, donde tuvimos debajo de los salones un piso bajo para hacer exposiciones y dar conferencias" (Durán, 2018: 217).

"El Lyceum Club ha nacido porque era una necesidad espiritual, latente en el ánimo de muchas mujeres españolas. Y tomó forma, cuando llegó el momento oportuno, casi insensiblemente", explicaba Beatriz Galindo (seudónimo literario de Isabel Oyarzábal) en un artículo publicado en ***La Libertad*** el 3 de diciembre de 1926. "Lo que representa hoy en la cultura de España no puede ser más, por el momento, que una esperanza, una aspiración", concluía. Pero el nuevo club fue mucho más allá de esas primeras y prudentes intenciones gracias al activismo y el buen hacer de sus socias.

Así, el Lyceum Club se transformó en un espacio importante de socialización y de impulso de las modernas. Entre las socias fundadoras desfilan muchos de los nombres de mujeres republicanas, algunas maestras, que luego veremos partir hacia el exilio. "La primeras asociadas con María de Maeztu a la cabeza, Carmen Baroja, María Baeza, Pura Ucelay, Consuelo Bastos, Victoria Kent, Clara Campoamor, Matilde Huici, Trudi de Araquistain, su hermana Luisi de Álvarez del Vayo, Carmen de Mesa, Julia de Meabe, Elena Fortún, Rosario Lacy de Elorriaga, Carmen Monné de Baroja, Zenobia Camprubí de Jiménez, Isabel de Palencia, la doctora Elisa Soriano, las escritoras Adelina Gurrea, Ernestina de Champourcín…", y continuaba su enumeración una

de las mujeres más activas en el Lyceum Club madrileño, Vitorina Durán (Durán, 2018: 217-218).

Si hacemos caso a las dos socias que tantas páginas dedicaron en sus memorias al Lyceum madrileño, Vitorina Durán y Carmen Baroja, el grueso de las mujeres acudían a la sede del Lyceum todos los días; bien a escuchar conferencias, a asistir a exposiciones, debates y conciertos, o simplemente a leer y a participar en tertulias, bailes y juegos. Para ellas fue un espacio de formación, pero también de libertad. Y además desde allí se organizaron cenas y tertulias femeninas y feministas en los domicilios particulares de las socias los fines de semana, a donde acudían las miembros del Lyceum más ocupadas como Victoria Kent y María Lejárraga que, durante la semana, no tenían ni un minuto libre (Durán, 2018: 217-218).

También, en casi todos los epistolarios de estas modernas, para bien o para mal, aparecen siempre referencias al Lyceum y a sus actividades esenciales para todas ellas. "Veo algunas veces a esta muchacha (Concha Méndez) en el Lyceum, me gusta charlar con ella pero no tenemos gran amistad", escribía la poeta Ernestina de Champourcín, una de las socias fundadoras, a la maestra y escritora Carmen Conde, que vivía en Cartagena, el 13 de mayo de 1828. "Tras ella (se recitaron) mis 'Poemas del buen amigo' y 'Mis cromos vivos', luego tú, despertando múltiples curiosidades, y finalmente Isabel Muñoz de Buendía", concluía Champourcín contando cómo había transcurrido el certamen poético, en donde solo participaban poetas femeninas, celebrado en el Lyceum (Champourcín, Conde, 2007).

De igual manera que había ocurrido con la apertura de una Residencia hermana en Barcelona, también se creó allí un Lyceum Club, cuya sede estuvo en el 39 de la Via Laietana. Fue fundado en 1931 por un grupo de mujeres entre las que se encontraban María Luz Morales, Aurora Bertrana, Enriqueta Sèculi, Anna Miret, Carme Cortés, María Carratalá, Amanda Llebot, Ana María Martínez Sagi y Gertrudis Millás, entre otras. Su primera aportación pública fue el "Manifiesto a las mujeres", haciendo gala del feminismo de sus socias. En el Lyceum barcelonés se organizaron conferencias, exposiciones, conciertos o sesiones de cine, y las socias compartían tertulias y juegos de cartas; pero además se abrió una línea editorial de publicaciones feministas. El primer libro en ver la luz fue el

de María Pi Ferrer, ***Una visión femenina del momento presente*** (Real Mercadal, 1988).

Muchas veces los espacios asociativos de las modernas fueron acompañados de la edición de revistas novedosas y feministas. Para esta generación de mujeres era obvio que había que desnaturalizar el lugar de opresión y dependencia reflejado en las costumbres, en la cultura y, en general, en el lenguaje de los años veinte y treinta del siglo XX. En todas ellas escribieron maestras, y las innovaciones pedagógicas y el resto de las reformas republicanas ocuparon un lugar destacado. En sí ya eran proyectos con una clara idea pedagógica hacia las mujeres y sus costumbres vislumbradas, por las modernas, como represivas. Y supuso una verdadera explosión. "Las mujeres se unen", afirmaba en 1932 el rotativo ***La Voz***, "dando un ejemplo interesante de entusiasmo y de sentido práctico [...] en efecto, según nuestras noticias, los centros de Unión Republicana Femenina, España Femenina, Asociación Femenina y de Educación Cívica, y el Lyceum, cuyas presidentas respectivas son Clara Campoamor, María del Valle Mantillas de los Ríos, María Martínez Sierra e Isabel de Palencia, tendrán muy pronto una gran revista: ***Cultura integral***", continuaba el artículo[7]. Y así fue.

El comité de redacción de ***Cultura integral y femenina*** estuvo integrado por María de Maeztu, Consuelo Berges, Eloína Malasechevarría (que utilizó en su exilio estadounidense su identidad de casada, la de Justina Ruiz de Conde), Clara Campoamor, Elisa Soriano, María Martínez Sierra, Isabel Oyarzábal, Carmen Manturiol y Regina Opisso, entre otras modernas. Su lema fue: "Saber científico para la defensa de nuestra salud. Saber cívico para la defensa de nuestros derechos y el cumplimiento de nuestros deberes. Saber práctico y profesional para triunfar en la lucha diaria de la vida, y Saber especulativo para los goces del alma y del corazón" (***Cultura integral y femenina***, 2, 15 de febrero, 1933).

Sin embargo, estas asociaciones y sus publicaciones en donde las socias o lectoras eran, en muchos casos, mujeres de clases acomodadas, fueron criticadas por algunas mujeres modernas por ser organizaciones para ellas elitistas y por su falta de compromiso con la realidad social que les rodeaba. Sobre todo tras la proclamación de la Segunda República en

abril de 1931 y la esperanza enorme que sintieron las modernas por la llegada de cambios legales, políticos y económicos. Los espacios de sociabilidad femeninos se multiplicaron, y creció el compromiso y también el radicalismo de las mujeres.

Una de las socias del Lyceum más críticas fue la artista Pura Maortua de Ucelay, quien, como expresión de su descontento, fundó junto a María Lejárraga, María Rodrigo y las maestras Julia Peguero y Mercedes Sardá, en enero de 1932, la Asociación Femenina de Educación Cívica (AFEC). Esta asociación tuvo un cariz mucho más práctico y un interés específico por contribuir, a través de la educación, a la ciudadanía no solo legal sino plena de las mujeres. Sobre todo de las mujeres que accedían al mundo del trabajo. Era el momento de los grandes debates sobre los derechos civiles y políticos de las mujeres, y todas sabían que su correcta aplicación tenía que acompañarse de una transformación cultural profunda. De todas maneras, más que las mujeres obreras, a la nueva asociación le interesaron las mujeres con estudios que iniciaban el camino de la profesionalización. Coincidían con todos los grupos que apoyaron a la República en que la educación —y sobre todo, la educación "cívica"— era necesaria para un mejor ejercicio de los nuevos derechos vinculados a las libertades individuales y también de los derechos políticos que ya, desde la Constitución de 1931, poseían todas las españolas. Es María Lejárraga quien en una entrevista realizada en junio de 1932 expresaba "las finalidades primordiales" de la AFEC: "La primera, hacer una especie de hogar material y espiritual para las mujeres que trabajan [...] la segunda finalidad, crear una Escuela de Estudios Sociales para la mujer española", afirmaba. Y recordaba que el lema de la AFEC es: "El de la reivindicación de sus derechos. El de preparar y capacitar a las mujeres para la vida fuera de las casas [...] para extenderse a ciertos radios y sectores de la vida pública", insistía Lejárraga[8].

Pero las mujeres de la AFEC no estaban solas. Muchas de sus amigas de todos los espacios de sociabilidad femenina moderna les ayudaron en su empresa. No se sintieron ofendidas por la aparición de una nueva asociación, porque había espacio para todas. Así, en la programación de actividades para la primera quincena de febrero de 1932, la AFEC

organizó clases de idiomas, de corte y confección, y también de música. Recordemos que María Rodrigo, una de las fundadoras, era una de las compositoras y concertistas más importantes del momento. Pero también se ofrecieron cursillos nocturnos (de "ejercicios intelectuales", impartido por María Lejárraga; y de biología, por José María Otaola) y conferencias dictadas por María de Maeztu, Isabel Oyarzábal y Julia Peguero, todas mujeres modernas con responsabilidades en la Residencia de Señoritas y en el Lyceum (Maeztu) o solo en el Lyceum Club madrileño (Oyarzábal y Peguero)[9]. De ese interés de la AFEC por profundizar en la educación de las mujeres es una muestra el que, aunque las oficinas administrativas estuvieran en la calle Pi y Margall, las actividades, todas en horario nocturno, se realizaran al principio en la Escuela Superior de Magisterio en la calle Montalbán 20. Cuando la asociación creció en número de socias, y por lo tanto en ingresos —en 1932 tenía 600 afiliadas y el número iba en aumento, y las socias pagaban una cuota inicial de cinco pesetas y luego una mensual de dos—, trasladaron su sede al número 6 de la plaza de las Cortes[10].

Mucho más críticas con las mujeres acomodadas y sus espacios de socialización y con los intelectuales republicanos, poco comprometidos con su entorno social, fueron las mujeres radicales modernas próximas al anarquismo. "Juan Ramón Jiménez ha marchado a América, José Ortega y Gasset a Francia. No es ahora cuando se han ido, no; ellos y otros muchos estuvieron siempre lejos, fuera de nosotros. Crearon 'las masas' y la 'inmensa minoría'", y continuaba de forma crítica el texto, "[y eran] conferencias de exquisitos; [las de] Eugenio d'Ors, la de Jarnés en la Residencia de Señoritas", afirmaba un artículo, sin firma, en ***Mujeres libres*** a finales del año 1936, cuando ya había estallado la Guerra Civil. "Música del siglo XVII en el Auditorium de la Residencia de Estudiantes, poesía escogidísima con el sello de una rigurosa invitación, solo asequible a la inmensa minoría [...] misiones pedagógicas de dos o tres días de estancia en el pueblo: exhibicionismo puro", concluía el texto de forma crítica con ese asociacionismo de los grupos acomodados[11]. Y es que muchas de las fundadoras de ***Mujeres libres*** habían compartido espacios de sociabilidad y los valores de emancipación y de libertad con las modernas de Madrid. Recordemos que la publicación inició su

andadura en Madrid, en mayo de 1936, fundada por la primero maestra y luego médica y escritora libertaria Amparo Poch, por la poeta anarquista y feminista Lucía Sánchez Saornil, y por la educadora y escritora Mercedes Comaposada. Las tres residían entonces en Madrid y, además de militar en su activismo libertario, asistían a las actividades de las organizaciones próximas al institucionismo. En esta nueva publicación, ***Mujeres libres***, colaboraron muchas de sus amigas modernas como Consuelo Berges, Carmen Conde, Rosa Chacel, Lola Iturbe y Áurea Cuadrado, entre otras. Y algunas, como fue el caso de Consuelo Berges y Mercedes Comaposada, incluso compartieron exilio, en este caso en París, y tejieron una amistad de por vida[12].

Durante su primera época madrileña, ***Mujeres libres*** estuvo vinculada a la necesidad de un grupo de mujeres libertarias de contar con un órgano de expresión como forma de ir creando un estado de opinión feminista entre los círculos próximos al anarquismo. La revista, por lo tanto, no iba dirigida, como los Lyceums de Madrid y de Barcelona, a las modernas intelectuales más acomodadas o a las mujeres de clase media —que era, según Lejárraga, el objetivo de la AFEC—, sino que su acción se centraba en las mujeres obreras y trabajadoras; pero al igual que las otras asociaciones, utilizando la educación como un elemento liberador de todas ellas. Para Poch, Sánchez Saornil y Comaposada, las mujeres educadas y activistas de las clases medias ya estaban ejerciendo los derechos de ciudadanía civil y política. Pero las trabajadoras, con un porcentaje alto de analfabetismo, tenían dificultad para que los nuevos derechos, otorgados en la Constitución de 1931, no fueran solo nominales. Además, consideraban que en los grupos anarcosindicalistas y en los espacios de trabajo, al igual que en el conjunto de la sociedad, las relaciones de género eran profundamente desiguales y que las mujeres —y en eso sí coincidían con las otras modernas— necesitaban espacios propios de formación y de ayuda en estos momentos de cambios dramáticos en sus derechos y también en sus oportunidades.

En 1933 Lucía Sánchez Saornil y Mercedes Comaposada coincidieron en los ateneos libertarios madrileños donde impartían clases a mujeres obreras y sintieron de forma clara la discriminación existente: “Salimos fuera Lucía y yo, nos pusimos de acuerdo enseguida, durante meses nos

reuníamos en el parque del Retiro. En 1935 comenzamos a mandar notas a los grupos de mujeres anarcosindicalistas [...] Lucía publicó varios artículos en los periódicos del movimiento [...] reflejando su análisis del sexismo", le contaba Comaposada a Martha Ackelsberg. Ambas coincidieron en que las mujeres trabajadoras tenían problemas más graves que los varones, y sobre todo, específicos por su propia condición. En Madrid las dos mujeres recibieron respuestas a sus cartas —en donde muchos compañeros de lucha mostraron entusiasmo y otros preocupación — y decidieron fundar un movimiento pero vinculado a una herramienta transformadora: la revista ***Mujeres libres*** (Ackelberg, 2017; Nash, 2006).

La publicación nació con el propósito de captar, capacitar y crear "una red de cordialidad" primero, y después una organización de mujeres que fueran todas mujeres libres. Iban por lo tanto más allá del concepto de mujeres modernas acuñado por Lejárraga o Carmen de Burgos: "Intentábamos dar al sustantivo 'mujeres' todo un contenido que reiteradamente se había negado, y al asociarlo al adjetivo 'libres', además de definirnos [...] independientes de toda secta o grupo político", afirmaba Lucía Sánchez Saornil, "buscábamos la reivindicación de un concepto —mujer libre— que hasta el momento se había llenado de interpretaciones equívocas y que rebajaban el concepto mujer a la vez que prostituían el concepto libertad como si ambos términos fueran incompatibles". Educación, autonomía, libertad de acción, deseo de romper con las ataduras de la representación tradicional de las mujeres era lo que querían lograr con la publicación de la revista ***Mujeres libres***. A través de su lectura, las editoras pensaban que también crearían una comunidad de lectoras, una red de cordialidad, que podría ser la base de una asociación de mujeres combativa y transformadora. "Henos aquí en plena hora nuestra", escribían en el primer número de la publicación sus editoras, "[queremos] encauzar la acción social de la mujer, dándole una visión nueva de las cosas, evitando que su sensibilidad y su cerebro se contaminen de los errores masculinos", afirmaban (***Mujeres libres***, 1, mayo de 1936). En casi todos los números de la nueva publicación había artículos centrados en la pedagogía nueva. En el primer número la maestra republicana Antonia Maymón firmaba un artículo, "Temas pedagógicos", sobre Pestalozzi; en el segundo Julia M. Carrillo publicaba "Algo sobre la coeducación" (***Mujeres libres***, 2, junio de 1936). "Para

una formación nueva, pedagogía nueva, maestros nuevos, edificios nuevos. Los niños nuevos no pueden ser recluidos en edificios viejos, sucios, oscuros; en pisos tristes de las calles estrechas", escribían las editoras, ya durante la Guerra Civil, defendiendo las reformas educativas republicanas (***Mujeres libres***, Día 65 de la Revolución).

La revista, tanto en forma como en contenido, tenía un sesgo vanguardista y combativo que visualmente creció, ya durante la Guerra Civil, con la incorporación de las ilustraciones de Baltasar Lobo, el compañero de Mercedes Comaposada.

Pero el estallido de la guerra, solo dos meses después de aparecer el primer número, aceleró la estrategia de las libertarias (Vicente, 2017); ya en el mes de septiembre de 1936 se constituyó la primera agrupación de Madrid de Mujeres Libres, y es en ese momento cuando las mujeres madrileñas se acercan a los grupos libertarios catalanes.

En Cataluña siempre había existido una tradición de sociedades obreras femeninas vinculadas al anarquismo, algunas creadas hacia finales del siglo XIX por Teresa Claramunt y otras compañeras. Esta tradición asociativa se incrementó en el siglo XX. Así, por ejemplo, sabemos que en Terrasa se reunieron un grupo de obreras afiliadas al sindicato textil de la CNT en el centro cultural y cooperativista de la FAI desde 1928 para discutir problemas exclusivos de las trabajadoras y preparar las reuniones que luego tendrían con los varones, y así darse seguridad e impulsar la presencia y participación de todas ellas. La dificultad para hablar en público de las mujeres y expresar sus ideas fue un elemento común a todos los feminismos incipientes.

También algunas mujeres libertarias comenzaron a reunirse en Barcelona para intercambiar preocupaciones sobre la discriminación de las mujeres en el trabajo y en la militancia anarquista. De esas reuniones surgió un grupo organizado, el Grupo Cultural Femenino, en 1935. Una de sus miembros, Pilar Grangel, participó en otra organización, Brisas Libertarias, surgida desde el Sindicato Único de Profesiones Liberales en la sección de Maestros del barrio de Sans. Y allí crearon, al igual que en Madrid habían hecho Saornil, Poch y Comaposada con ***Mujeres libres***, una publicación, con el mismo nombre de la asociación, para generar opinión que acompañase las acciones del grupo.

Durante los últimos meses de 1936, algunas integrantes del grupo de

Madrid y las de Barcelona se conocieron. Mercedes Comaposada viajó a Barcelona y asistió a una reunión regional del Grupo Cultural Femenino para explicar lo que hacían en Mujeres Libres de Madrid. Aunque existían diferencias entre las agrupaciones catalanas, mucho más centradas en cuestiones salariales y de participación política de las mujeres, el discurso integral defendido por el grupo madrileño fue aceptado por todas. Así, Mercedes Comaposada insistió en que el objetivo de las nuevas agrupaciones de mujeres tenía que ser el de "formar mujeres que pudieran saborear la vida con toda plenitud, mujeres con conciencia social, sí, pero también mujeres que supieran apreciar la belleza y el arte". Del éxito de Comaposada habla el hecho de que las mujeres catalanas aceptaran unirse a ellas bajo el nombre de Mujeres Libres. La nueva organización creció muy deprisa, y en agosto de 1937 ya eran 28.000 las afiliadas, repartidas en 147 agrupaciones, con presencia destacada en Cataluña y Madrid (Ackelsberg, 2017).

Pero hubo otras organizaciones feministas. Creada por el Partido Comunista de España y vinculada a la Asociación Internacional de Mujeres Antifascistas, que a su vez estaba vinculada a la Internacional comunista, surgió en 1933 el Comité de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo, que después, desde febrero de 1936, se llamó Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA). Era pues una organización con un fuerte carácter transnacional, que el caso español tuvo una clara vocación unitaria, y cuyo cometido fundamental era la lucha contra el fascismo y el nazismo. Junto a mujeres vinculadas al PCE hubo también asociadas independientes o integradas en otros grupos políticos. Así, además de comunistas, integraban la AMA socialistas, republicanas, mujeres católicas o independientes (Yusta, 2008: 143-163). Durante el verano de 1934 la asociación celebró su congreso fundacional, presidido por Dolores Ibárruri, la Pasionaria, y participó en París en el congreso del Comité Mundial de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo (Nash, 2007: 76).

Muy activa durante los años de la Segunda República y de la Guerra Civil, tras su implicación en la Revolución de Octubre de 1934, la AMA fue ilegalizada y pasó a denominarse Asociación Pro Infancia Obrera hasta que, durante la campaña electoral del Frente Popular durante las elecciones de 1936, recuperó su nombre inicial. Fueron muchas las

mujeres que participaron en la AMA, como Lina Ódena, Matilde Landa, Margarita Nelken o Matilde Cantos. Y las preocupaciones de la asociación también fueron múltiples: los derechos laborales de las mujeres, el derecho a la salud de madres e hijos, y también —y de ahí la abundancia de maestras que conformaron la asociación— se preocuparon por el derecho a la educación de las mujeres de todas las edades y clases sociales (Yusta, 2008: 143-163).

Como había ocurrido con otras asociaciones de mujeres, la AMA consideró necesario crear publicaciones para, de alguna manera, incidir con su punto de vista en las mujeres en particular y en la opinión pública en general. Las revistas se vincularon a las diferentes agrupaciones territoriales de la asociación. Así se editó la revista ***Companya. Revista de la Dona*** durante los años 1937 y 1938 por la Unió de Dones de Catalunya (UDC), la organización catalana vinculada a la AMA. La UDC se había creado en 1937 con un carácter más transversal que la AMA, aunque la influencia en la asociación del PSUC fue aumentando conforme la Guerra Civil avanzaba (Nash, 107-127). ***Companya*** se editó en el hotel Colón de la barcelonesa plaza de Cataluña. Fue una revista femenina y feminista preocupada por la educación de las más pequeñas, pero también de las mujeres adultas. El consejo de redacción lo formaron un grupo de escritoras y de maestras: María Lluïsa Algarra, María Lluïsa Bargés, Aurora Bertrana, Lena Imbert, Eloína Malasechevarría (Justina Ruiz de Conde) y Montserrat Martínez. ***Companya*** informaba de asuntos políticos, educativos y culturales, pero tenía también una sección de consejos de salud, de nutrición, y publicaba textos literarios y biografías de mujeres de éxito muy diversas (Guilera Rico, 209: 384).

Una de las revistas de más larga tradición feminista y progresista durante los años de la Segunda República fue la revista ***Nosotras***. El propio nombre de la publicación indica su vocación feminista de crear comunidad entre mujeres y de denunciar los problemas que tenían. Fundada en 1931 y dirigida por Carlota O'Neill, en ella participaron mujeres comunistas como Encarnación Fuyola o Dolores Ibárruri, feministas como Hildegart Rodríguez o Regina Lamo, madre de Carlota O'Neill y sobrina de Rosario de Acuña, y según Mercedes Yusta "una de las figuras señeras del feminismo" (2013: 232). "¡Intelectuales, estudiantas (***sic***), proletarias, mujeres todas que trabajáis en la vida!

¡Leed, propagad ***Nosotras*** […]!", rezaba un texto de Dolores Ibárruri titulado "A vosotras" en el primer número de la publicación, señalando su espíritu transversal y feminista[13].

LA ESCUELA REPUBLICANA Y SUS MAESTRAS

Muchas de las mujeres que llenaban esos espacios de socialización que proliferaron durante la Segunda República fueron maestras de formación, como ya se ha señalado, y algunas también acudieron a las Normales superiores para lograr una plaza como profesoras de las propias Normales o como inspectoras. Eran además, por su compromiso con las reformas educativas, sociales y políticas de la República, maestras republicanas.

Aunque todo el primer tercio del siglo XX, como hemos ido desbrozando en este segundo capítulo, fue de reformas y mejoras tanto en el proceso de formación de maestras y maestros como en su autonomía docente y también personal, el paso decisivo para la reflexión e innovación en la formación de maestros y maestras, y también de sus derechos ciudadanos, se produjo, como ya se ha señalado, desde que se proclamó la Segunda República hasta el final de la Guerra Civil y el inicio de la represión del magisterio, y de la propia transformación de la educación, con la imposición del nacionalcatolicismo.

Ciudadanía y república fue, pues, un binomio indisoluble, y la educación de los ciudadanos y ciudadanas indispensable para el ejercicio cabal de la ciudadanía. Por ello no es de extrañar el inmenso esfuerzo de la Segunda República para ampliar, mejorar e independizar de la Iglesia católica al sistema educativo español, y también para mejorar la formación de los maestros.

La educación primaria "será gratuita y obligatoria", rezaba la Constitución de 1931 (artículo 48): "La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación". En el mismo artículo 48 se establecía que: "La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana". Por lo tanto, los valores de educación pública, laica y universal como medio de

reforzar la recién ganada ciudadanía se transformaron, tras la promulgación de la nueva ley fundamental, en el eje angular del nuevo régimen republicano. Pero para ponerla en marcha había mucho trabajo por hacer, que afectó de lleno a maestras y maestros.

Como es sabido, la mayor parte de las reformas educativas republicanas se produjeron en el bienio azañista (1931-1933), sobre todo durante los ministerios de Instrucción Pública y Bellas Artes del maestro y pedagogo republicano Marcelino Domingo y del socialista e institucionista Fernando de los Ríos, siendo director general de Instrucción el pedagogo socialista Rodolfo Llopis (Viñao, 2004: 38). Todos los reformadores republicanos estaban de acuerdo en que hacían falta plazas escolares en España. Se estimó que se necesitaban 27.151 escuelas, por lo que se lanzó un plan quinquenal para abrir 7.000 escuelas el primer año y 4.000 en cada uno de los cuatro años siguientes (Viñao, 2004: 39). Pero mientras ese proyecto avanzaba, los ayuntamientos, las viejas clínicas municipales, los lugares de reunión y otros espacios públicos se fueron habilitando como centros escolares improvisados. La educación tenía que llegar a todos los rincones, a todas las edades, a mujeres y varones, y a todas las clases sociales.

Con esa idea de que la educación, tanto la reglada como la general, llegase a todos los rincones, se aprobó el 29 de mayo de 1931 la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas, presidido por el institucionista Bartolomé Cossío, para la difusión en las áreas rurales de la "cultura general, la moderna educación docente y la educación ciudadana" (citado por Viñao, 2004: 38); se trataba de una escuela ambulante que iba de pueblo en pueblo.

Recordemos que en 1931 el 75% de la población española vivía en las áreas rurales y que todavía un 35% de la población total era analfabeta. Muchas de las mujeres modernas, sobre todo las maestras, se comprometieron con la empresa. En el Patronato de las Misiones Pedagógicas estaban Matilde Cebrián y María Luisa Navarro; y en sus programas de fomento de la cultura mediante bibliotecas populares, lecturas dramáticas, sesiones cinematográficas, actuaciones musicales, museo del pueblo itinerante, cursillos pedagógicos y otras actividades, se involucraron muchas otras modernas —las misioneras— como Carmen Conde, María Moliner, Carmen Caamaño, Carmen Muñoz y María

Zambrano. En total colaboraron con las Misiones Pedagógicas unas 600 personas, la mayoría estudiantes de Magisterio. "Estábamos tan lejos de su mundo que parecía que viniéramos de otra galaxia, de sitios que ellos no podían ni siquiera imaginar que existieran… cómo vestíamos, cómo hablábamos, lo que comíamos", recordaba la misionera Carmen Caamaño, rememorando las diferencias culturales existentes entre las áreas rurales y urbanas. "Éramos otra cosa, había otra relación, era como si algo que no pudieran creer se acercara a ellos. Y que ellos les dijeran: creéroslo que venimos aquí a ayudar"[14].

Las Universidades Populares fueron importantes también durante la Segunda República. Con un espíritu similar al de las Misiones Pedagógicas, el de acercar la educación a todas las clases sociales y a todos los rincones del país, proliferaron estas destacando la creada en 1931 por la pareja formada por Antonio Oliver y Carmen Conde (la Universidad Popular de Cartagena), quienes lograron la colaboración de muchos de sus amigos y compañeros. "[Invitamos a representantes] de las entidades oficiales de enseñanza, del Excmo. Ayuntamiento, a las organizaciones obreras, a los partidos políticos y a las figuras destacadas de nuestro pequeño mundo intelectual", escribía Antonio Oliver en febrero de 1936 en ***Presencia. Cuaderno de afirmación de la Universidad Popular*** (citado por Moreno Martínez, 2008: 59). Ahí participaron como conferenciantes Miguel Hernández, Margarita Nelken, Cayetano Alcázar Molina, María Martínez Sierra, Guillermo de la Torre y muchos más.

Todos esos esfuerzos formales e informales contribuyeron a la emergencia de una generación de maestras, que conocemos como "maestras republicanas", que son, como ya se ha señalado, las que no solo apoyaron las reformas educativas de la Segunda República y se comprometieron con ellas, sino aquellas que tuvieron además que impulsar su propia transformación personal como ciudadanas libres y mujeres independientes y autónomas. Y lo hicieron con convencimiento y con pasión a pesar de que, tras su compromiso, muchas sufrieron la represión de la depuración, la cárcel y el exilio.

Aunque durante la Segunda República existieron reformas que afectaron a todas las fases educativas, las más importantes estuvieron

vinculadas con aquellas etapas consideradas imprescindibles para el buen ejercicio de la ciudadanía dentro del republicanismo. De la misma forma que en la Francia de la III República Jules Ferry había acometido reformas encaminadas a la consecución de una escuela laica y universal como paso previo a una república vigorosa, la España del bienio azañista no solo luchó por ampliar el número de escuelas —y por lo tanto, el de niños escolarizados— sino que también quiso profundizar y mejorar la formación de maestras y maestros para lograr ciudadanos capaces de ejercitar sus derechos con libertad. Los maestros devenían así en piezas clave de la República (Viñao, 2004: 39).

Tanto los decretos emanados desde el Ministerio de Instrucción Pública desde abril a diciembre de 1931 como la propia Constitución promulgada el 9 de diciembre del mismo año, hicieron, como ya hemos señalado, que las posiciones de la España tradicional y de la republicana frente a la educación se distanciaran. Desde ese momento, la escuela pública republicana y todos sus miembros, entre ellos los maestros y las maestras republicanas que la abrazaron, aparecieron frente a los grupos políticos conservadores —muchos de ellos vinculados a la Iglesia católica, pero también para aquellos grupos de corte fascista— como uno de los ejes básicos a combatir. Además del artículo 48, que como hemos señalado enumeraba los principios de la educación republicana, otros artículos de la nueva Constitución afectaron al sistema educativo imperante en España y, de alguna manera, ofendieron todavía más a estos grupos conservadores. Así, los artículos 3 y 26 del nuevo texto constitucional se centraban, el primero, en la libertad religiosa, y el segundo, en la anulación del "presupuesto del clero" y la disolución de las órdenes religiosas que impusieran, además de los tres votos canónicos, uno especial de "obediencia a la autoridad distinta de la legítima del Estado". Por lo tanto, era obvio que atacaban de lleno al voto de obediencia al papa de Roma de la Compañía de Jesús, y en consecuencia ofendieron profundamente a la jerarquía católica.

Existieron otros artículos en la ley fundamental que tampoco gustaron a los más conservadores, como la igualdad legal de todos los españoles (art. 2) o la ciudadanía civil para todos, hombres y mujeres (art. 25); pero fue el reconocimiento de la ciudadanía política para las mujeres (art. 36) lo que transformó, por primera vez en la historia de España, a las mujeres

en ciudadanas de pleno derecho e implicó un cambio profundo en la sociedad española.

Para la España más tradicional, esta posibilidad de alteración de los roles de género que atravesaba de forma transversal toda la Constitución atacaba de pleno uno de los ejes de su concepción personal y política. La posibilidad que ello implicaba de profesionalización, participación política y de independencia para las mujeres más modernas, muchas de ellas maestras, y sobre todo maestras republicanas, hacía tambalearse uno de los puntales de la filosofía conservadora: el de la familia organizada por roles de género en donde siempre las mujeres debían permanecer en el hogar como fecundas y amorosas madres y, sobre todo, afectuosas y "obedientes" hijas y esposas. Estas reformas socavaban, según la percepción de la "España de siempre", la autoridad histórica y para muchos hasta natural del ***pater familias***. De ahí la dureza y la fuerte impronta de género en la represión, durante el avance franquista y también una vez concluida la guerra, contra las mujeres en general y contra las maestras republicanas —símbolos claros de la nueva modernidad y autonomía de las mujeres— en particular.

Pero a pesar de la fuerte oposición conservadora, las reformas educativas no cesaron. El artículo 49 de la Constitución de 1931 reconoció la competencia exclusiva del Estado para emitir títulos académicos y profesionales. En los primeros meses del Gobierno republicano, desde el Ministerio de Instrucción Pública ya se había denunciado la falta de títulos oficiales y, sobre todo, la escasez de formación de muchos de los maestros y maestras. "En 1926 ejercían 10.501 maestros dedicados a la enseñanza particular (privada), religiosos y seglares", afirmaba desde la Dirección General de Enseñanza Primaria el socialista Rodolfo Llopis; "De ellos un 57% carecía de título", concluía (Llopis, 1933: 38; citado por Navarro, 2002: 30). Esta realidad estuvo detrás del Decreto del 8 de septiembre de 1931, que obligaba a que las nuevas escuelas tuvieran maestros con títulos oficiales, y a la ratificación de esta necesidad que se hizo en la propia Constitución para elevarlo y dotarlo de rango de norma fundamental del Estado.

Hubo también otras reformas. El artículo 50 de la Constitución de 1931 estableció que además de la lengua castellana: "Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de

acuerdo con las facultades que se concedan en sus estatutos"; y el artículo 48 establecía también que: "El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada". Por último, el texto constitucional afirmaba que: "Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada". El mismo artículo reconocía "a las Iglesias" —haciendo una clara alusión a las protestantes, solo toleradas, como ya hemos señalado, hasta entonces—: "El derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos", algo que como hemos visto ya en este libro se venía haciendo por las comunidades protestantes desde 1869, pero siempre con dificultades.

Los debates constitucionales coincidieron con otras polémicas educativas. En plena dicusión en las Cortes del texto constitucional de 1931 y antes de su promulgación en diciembre de 1931, el Gobierno puso en marcha, como ya se ha señalado, el Decreto de 9 de septiembre de 1931, que además de exigir titulación a los maestros impulsaba la reforma de las Escuelas Normales y del magisterio español. La reforma se diseñó desde la Dirección General en el Ministerio de Instrucción Pública que ocupaba Llopis (Navarro, 2002). Y aunque afectó a todos, a maestras y a maestros, el cambio para ellas fue movilizador, y posibilitó la emergencia de esa generación de mujeres preparadas, de las maestras republicanas, muchas de ellas represaliadas por el franquismo, depuradas, encarceladas o arrojadas hacia el exilio.

Personaje polifacético, como lo define Matilde Navarro, Rodolfo Llopis Ferrándiz, el impulsor de las reformas educativas, no solo fue profesor y admirador de la Institución Libre de Enseñanza —llegando a presidir la Asociación General de Maestros—, sino también periodista, escritor, sindicalista brillante, director de la ***Revista de las Escuelas Normales*** y político del PSOE —como tal fue concejal, diputado y director general, y ya en el exilio se mantuvo siempre como una referencia controvertida—; pero sobre todo fue un educador entregado, durante los doce años que duró su práctica, como profesor de la Escuela Normal de Cuenca; una región, como muchas otras áreas rurales españolas en esos años, con amplias carencias educativas. Y de ahí, de ese conocimiento profundo de

la realidad educativa conquense, de su propia práctica, partió su afán reformador desde el Ministerio de Instrucción Pública. De sus influencias y de sus pasiones habla mucho la decoración de su despacho del ministerio, que entonces, como ahora, estaba situado en la madrileña calle de Alcalá: tres retratos, el de Bartolomé Cossío, el de Francisco Giner de los Ríos y el de Pablo Iglesias, se alineaban detrás de la mesa de trabajo de Rodolfo Llopis (Navarro, 2002: 24).

Es cierto que, a todas luces, el magisterio español, piedra angular de las reformas republicanas, necesitaba una reforma profunda. Por un lado, los ingresos de maestras y maestros eran insuficientes, según muchos testimonios, hasta para vivir: "Es de saber que cuando nos casamos el colaborador (Gregorio Martínez Sierra) y yo éramos personalmente pobres", escribía la maestra republicana y escritora feminista María Lejárraga (María Martínez Sierra) en ***Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración*** (1953); "Todo nuestro caudal seguro eran siete pesetas y media (poco menos de un dólar con el valor de entonces) que yo ganaba diariamente como maestra en una de las escuelas municipales de Madrid", concluía (2000: 357). Y esos testimonios se reproducían en memorias, artículos de periódicos y en la cultura popular.

Además, como hemos visto, la formación de los maestros, salvo excepciones, era también insuficiente tanto en las Escuelas Normales públicas como en los centros religiosos o privados. Si eso ocurría nada más comenzar el siglo XX, poco había mejorado en los treinta años de reformas que precedieron a la República. Faltaban maestros y escuelas para que la educación primaria fuese de verdad universal y gratuita como proclamaba la Constitución de 1931.

Así, el malestar de los maestros era endémico en la España del primer tercio del siglo XX. Cuando se proclamó la Segunda República, los maestros estaban en plena protesta. El sistema de acceso al funcionariado, el de la oposición pública, era muy criticado. En las últimas oposiciones celebradas durante la "dictablanda" del general Berenguer, las protestas de los maestros suspendidos fueron constantes, y el Gobierno llegó a aceptar a algunos candidatos que no habían aprobado la oposición, pero no a todos. Y los opositores expresaron de nuevo su descontento. Esto ocurría el 6 de abril de 1931. Cuando se proclamó la Segunda República, el 14 de abril, el problema y el malestar del

magisterio era visible. Para salvar el escollo de las oposiciones, Llopis dotó 1.000 nuevas plazas que, en lugar de por oposición, se cubrieron con una mezcla de pruebas sencillas, informes o cursillos breves. Como señala Antonio Molero: "A pesar de que las protestas no desaparecieron, el Ministerio consideró zanjado el asunto" (Molero, 2009: 14). También pocos meses después de proclamarse la República, desde el Ministerio de Instrucción Pública se produjo una subida salarial para maestras y maestros suficiente para que tuvieran una forma de vida digna sin depender, como siempre había ocurrido, de regalos y prebendas de las familias de sus propios estudiantes, sobre todo si eras maestro rural.

Dignificada salarialmente la profesión, el Decreto del 23 de septiembre de 1931 establecía la necesidad de otros cambios. "Urgía crear escuelas, pero urgía más crear maestros; urgía dotar a la Escuela de medios […] pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en el sacerdote de esta función"; "Urgía dar al maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y que merecerá haciéndole valedor de ella […] Es el primer deber de toda democracia […] resolver plenamente el problema de la instrucción pública", continuaba el preámbulo de la nueva ley. "La Escuela de la España que está en nuestras manos no será ni por su obra ni por su rango la Escuela de ayer. Será jardín y taller, convivencia de todos".

El nuevo texto legal transformó en profundidad la profesión de maestro. La preparación del maestro de educación primaria, en este nuevo plan conocido como "Plan Profesional", constó de tres etapas: una de cultura general, otra de formación profesional y una última de prácticas tuteladas y remuneradas (3.000 pesetas anuales). La primera etapa se cursaba en institutos, la segunda en las Escuelas Normales y las prácticas en las escuelas primarias (Flecha, 2012: 64). Para acceder a las Escuelas Normales se precisaba primero tener el bachiller —por lo tanto igualaban la entrada en los estudios de Magisterio al de las universidades— y después aprobar un concurso-oposición. Había un número limitado de plazas, con un máximo de 40 por Escuela Normal (Negrín Fajardo, 2011). Si se concluía el ciclo completo con éxito, y si los informes de profesores y tutores eran favorables, se ingresaba directamente en el cuerpo estatal de maestros con un sueldo inicial de 4.000 pesetas.

Pero, además, las asignaturas teóricas del nuevo Plan Profesional

hacían hincapié en cómo enseñar los contenidos. La metodología docente sobre cómo impartir matemáticas, filosofía o las otras materias devenía esencial. También se introdujeron, en el tercer curso del Nuevo Plan, trabajos en seminarios específicos que permitían una cierta especialización tanto en enseñanza de párvulos como de sordomudos, de estudiantes con capacidades especiales, de aquellos que tenían dificultades de aprendizaje, de aspectos específicos de las escuelas rurales y un sinfín más de áreas de especialización docente (Molero, 2009: 91). Otro aspecto importante para entender el compromiso de muchas maestras modernas y feministas con las reformas republicanas es que el decreto también impuso la coeducación en las Escuelas Normales, con profesorado masculino y femenino, obligando en muchas ciudades a fundir las Normales de mujeres con las de varones. Fue, si hacemos caso a los testimonios de las maestras republicanas, una experiencia única y muy enriquecedora para todas ellas (Flecha, 2012: 61).

Del orgullo de las maestras que ingresaron en el cuerpo por el Plan profesional dan fe entrevistas y memorias. Es Guillermina Medrano quien recuerda en su pequeño bosquejo autobiográfico la importancia que tuvo para ella cursar el Plan Profesional. Nos cuenta cómo, iniciada la carrera de Filosofía y Letras, la dejó "para poder tomar parte de un plan de estudios de la República conocido como Plan Profesional. Constaba el plan de estudios de cuatro años, saliendo el último de prácticas dirigiendo ya un grado escolar y percibiendo sueldo", escribía orgullosa Guillermina (Medrano, 1998: 344).

También, haciendo caso a las protestas históricas del propio magisterio, se sustituyó la forma de acceso al cuerpo de maestros durante los primeros años de la Segunda República —recordemos que el Plan Profesional proponía el acceso directo desde las Normales— y, mientras se graduaba la primera promoción, se estableció que en lugar de las oposiciones se realizaran "cursillos de selección". Para muchos fue un acierto. Los candidatos recién salidos de las Normales o maestros interinos pasaban un tiempo en las aulas de las capitales de provincia recibiendo lecciones teóricas, después acudían a recibir clases prácticas en las propias Escuelas y, por último, debían tomar clases y seminarios en las Facultades universitarias, por lo que se garantizaba una formación que muchas veces no tuvieron en las Normales tradicionales antes de las

reformas republicanas. En la primera convocatoria por este proceso de selección se ofertaron 5.000 plazas y se presentaron 16.248 aspirantes, pero acometerlo no fue una tarea fácil. De nuevo hubo protestas por irregularidades. A pesar de ello, los cursillos, como procedimiento de selección de los maestros, siguieron adelante (Molero, 2009: 89).

Estas reformas fueron muy contestadas por los partidos confesionales y por la propia Iglesia católica que, de alguna manera, veía peligrar sus privilegios históricos. Así, en sus primeras declaraciones del mes de enero de 1932, la jerarquía católica expresó su disconformidad con la Constitución y con otros muchos decretos promulgados desde el 14 de abril de 1931. En lo relacionado con la enseñanza, la Iglesia rechazó el monopolio estatal aludiendo al "derecho natural" de los padres para elegir tanto la escuela "como los maestros" y los "derechos de la Iglesia a educar religiosamente, sin trabas aún en la escuela pública". Y, por lo tanto, a perpetuar los modelos preexistentes con un fuerte sesgo de género. El texto concluía con una llamada a los padres españoles a la "reconquista católica", dibujando ya lo que sería la hoja de ruta de la oposición a las reformas educativas republicanas (Viñao, 2004: 46).

A pesar de la fuerte oposición de lo que ya se configuraba como una alianza de las derechas, durante el ministerio de Instrucción Pública de Fernando de los Ríos se completó la inmensa obra de reforma educativa republicana (Viñao: 105-117). Dos reglamentos promulgados en 1932 afectaron especialmente a la situación de las maestras y maestros. El primero se centró en las Escuelas Normales, revitalizando su enseñanza; el segundo insistía en el carácter pedagógico de los inspectores de magisterio. De los Ríos conocía bien la carrera de Magisterio por su propia vinculación a la ILE y también por estar casado con Gloria Giner, hija del reformador Hermenegildo Giner de los Ríos —del que ya hemos hablado anteriormente—, profesora de la Escuela Normal de maestras de Granada y muy vinculada, como don Fernando, a la labor pedagógica del institucionismo y del socialismo (García Lorca, 2002: 96-98; Ruiz-Manjón, 2007).

El triunfo en las elecciones de 1933 de la coalición integrada por los radicales de Lerroux y la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) frenó y en muchos casos anuló las reformas educativas del bienio azañista. Con el triunfo del Frente Popular en 1936,

Marcelino Domingo regresó al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y así lo hicieron también todas las reformas del bienio. Sin embargo, el golpe de Estado de 1936 y el inicio de la Guerra Civil transformó la política educativa republicana. La prioridad del gasto bélico debilitó el presupuesto del Ministerio, pero la educación siguió considerándose por los intelectuales, docentes y trabajadores republicanos como "un arma cargada de futuro". El compromiso de los sindicatos socialistas y anarquistas, junto a la influencia cada vez mayor del PCE —recordemos que el Ministerio de Instrucción Pública estuvo ocupado, desde septiembre de 1936 hasta abril de 1938, por el comunista Jesús Hernández—, permitió la intensificación de las reformas. La República, aunque en guerra, no dejó de estar comprometida con la educación (Viñao, 2004: 54).

Sin embargo, la oposición a las reformas republicanas no solo vino de la jerarquía católica y de los partidos tradicionales. No todos los maestros ni las maestras que vivieron durante la Segunda República y la Guerra Civil fueron maestros republicanos. No todos, como nos recuerda María del Mar del Pozo Andrés, quisieron construir una España nueva, impulsada por la Escuela libre, universal y laica que defendía la República, ni compartían el entusiasmo por que esta Escuela fuera pública (2012: 238). Es la propia maestra republicana María Sánchez Arbós quien, en su ***Diario***, nos recuerda los esfuerzos ingentes que tenía que hacer en su escuela con sus compañeros. Así, en la entrada del día 22 de abril de 1933, afirmaba: "Los asuntos que tocaban han sido de orden social. Suplicar a todos que se convenzan que es preciso educar antes que enseñar […] Poco a poco yo orientaría a los maestros, les daría libros […]". Pero no fue una tarea sencilla. Los maestros y maestras, muchos de ellos educados en Normales católicas y tradicionales, tenían a veces las mismas convicciones de parte de la sociedad en la que crecieron y no fueron republicanos ni en su docencia ni en sus ideas.

CAPÍTULO 3

LA REPRESIÓN DE LAS MAESTRAS REPUBLICANAS DURANTE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO. LOS CAMINOS DEL EXILIO

De todas formas, el empeño reformador de la Segunda República, mantenido con esfuerzo también durante la Guerra Civil, se truncó conforme avanzaban los sublevados por la península ibérica y, sobre todo, con su triunfo definitivo en el año 1939 y la imposición de una represión de una dureza incuestionable, impulsada por el nuevo orden basado en el nacionalcatolicismo.

Los estudios sobre la represión franquista han proliferado en los últimos años[15]. Si bien se han publicado trabajos, desde luego necesarios, que reflexionan sobre la cantidad de afectados, sus grupos profesionales y la incidencia en los respectivos campos de actuación, cada vez son más numerosas las aproximaciones cualitativas. Es Conxita Mir quien nos recuerda que hay que aproximarse al estudio de la represión también desde otros ángulos. No todo lo relacionado con la represión es cuantificable; el miedo, el aislamiento y la ruptura de lazos solidarios y afectivos entre las familias fueron muy importantes. De la misma forma, se deben explorar los efectos que sobre la sociedad civil tuvieron las actitudes propias de regímenes autoritarios: la delación, el espionaje, la violencia y el silencio. Y aunque siempre se observa la represión ejercida por el franquismo dentro de España, el exilio, para la mayor parte de los que lo sufrieron, fue otra clase de represión.

Si definimos "represión" siguiendo el ***Diccionario de la Real Academia Española*** como "acto, o conjunto de actos, ordinariamente desde el poder, para contener, detener o castigar con violencia actuaciones políticas o sociales", el exilio no cabe duda que lo fue. Expulsar, impedir el regreso, aislar, truncar proyectos de vida fue un

castigo y, además, una forma de "contener" de manera violenta flujos políticos y sociales. Es María Teresa León, en su precioso texto autobiográfico ***Memoria de la melancolía***, quien nos recuerda la dureza afectiva de su "castigo":

> Estoy cansada de no saber dónde morirme. Esa es la mayor tristeza del emigrado. ¿Qué tenemos nosotros que ver con los cementerios de los países donde vivimos? Habría que hacer tantas presentaciones de los otros muertos que no acabaríamos nunca. Estoy cansada de hilarme hacia la muerte. Y sin embargo, ¿tenemos derecho a morir sin concluir la historia que empezamos? Porque todos los desterrados de España tenemos los ojos abiertos a los sueños" (León, 1988).

Pero además del desarraigo cultural, el exilio supuso, para muchos y sobre todo para muchas, dificultades materiales. No todos los trabajadores encontraron un puesto de trabajo adecuado a su formación en los países de acogida. Muchas veces ni siquiera pudieron trabajar. Y el exilio implicaba también la quiebra de las redes solidarias familiares y amistosas. Se crearon lazos nuevos y mecanismos de ayuda entre exiliados, pero las dificultades fueron muchas.

Los exiliados vivieron su exilio de muy diversa forma. La mayoría sufrieron, y mucho, la separación de su patria y de sus afectos. Sin embargo, algunos creadores como María Zambrano reconocieron que fue un impulso, un empuje doloroso, eso sí, pero creador. Muchas mujeres, sobre todo muchas "mujeres de su casa", que siempre habían sido representadas y socializadas como seres de naturaleza, se sintieron, tras las primeras dificultades, acogidas. Ellas sí supieron transformar el espacio que les rodeaba en su exilio, en su nuevo hogar, como nos demuestran sus reflexiones y escritos. Los afectos son más flexibles, más transportables y mucho menos rígidos que las ideas políticas que cristalizan y dificultan la asimilación con el siempre esperado retorno. También otras mujeres, en este caso profesionales, consideraron, tras estancias temporales en España, que su lugar, que su patria, estaba ya en su país de acogida. Fue el caso de Victoria Kent, Justina Ruiz de Conde y de muchas más (De la Guardia, 2016).

MAESTRAS REPUBLICANAS Y REPRESALIADAS

Los historiadores coinciden al afirmar que la represión franquista se cebó

con los maestros y maestras. Para el "nuevo régimen" los docentes, como ya se ha señalado en el capítulo anterior, eran la representación de los valores laicos y republicanos que el primero quería destruir. Becaud y López Campillo reproducían, ya en 1978, las palabras de Unamuno pronunciadas en una sesión de las Cortes del 22 de octubre de 1931: "En esta Cámara, señores, hay demasiados catedráticos. Probablemente seamos demasiados entre maestros y catedráticos [...] dondequiera que el Ejército ha abusado, se ha formado un partido antimilitarista; donde el clero ha abusado se ha formado un partido anticlerical. Nuestros hijos, nuestros nietos, conocerán en España un partido antipedagogista" (Becaud y López Campillo, 1978: 33). Y en eso tenía razón.

Nada más estallar la Guerra Civil, en aquellos lugares controlados por Franco se inició una purga radical sobre los maestros y maestras al ser considerados piezas clave de la reforma pedagógica (y política) republicana. La insistencia de los golpistas en terminar, en liquidar, en borrar todo cambio en el modelo educativo tradicional por considerar que rompía "con la verdadera esencia" española, fue la causa de que los docentes de todos los niveles educativos fueran un objeto prioritario de la represión franquista. Nada peor, como en otro lugar señalamos, que reivindicar la formación para crear ciudadanos libres, independientes y educados en su singularidad. Para la España franquista, de nuevo, la uniformidad, la identidad necesaria en los movimientos nacionales, era imprescindible. La educación debía sofocar, ahogar los elementos individuales tendentes a la realización personal. El individuo se anulaba en el flujo de la nación y, en el caso del franquismo, de la nación católica española. Para lograr esos objetivos había que "cortar de raíz, extirpar" la actuación, sobre todo, de las maestras y maestros, a los que se les encargaba la educación en los primeros años de las niñas y niños.

Existieron diferencias de género también en la represión franquista. Sabemos que la llegada al poder del dictador supuso el fin de los logros ciudadanos obtenidos por las mujeres a lo largo de la Segunda República, y también que el nuevo-viejo modelo de mujer defendido por el franquismo "devolvía" a las mujeres a su representación de complemento de lo masculino desde un lugar siempre de subordinación. Era, según el franquismo, "su lugar" natural: de nuevo devinieron en madres y esposas complacientes pero, también, otra vez, sometidas a un derecho civil

desigual que les negaba los derechos mínimos para el ejercicio de la libertad individual.

Podría así pensarse que esa "nueva" representación alejaría a las mujeres de la responsabilidad atribuida a los maestros y suavizaría los castigos y la represión. Pero no fue así. La transgresión de las maestras fue vista como diferente, pero no por ello menos grave. No solo las maestras republicanas habían violentado el lugar asignado a las maestras en el Antiguo Régimen —es decir, el de un comportamiento similar al suave y sumiso que se presuponía debían tener las buenas madres de familia—, sino que además ocuparon con soltura tanto el espacio privado durante la Segunda República como el espacio público renovador republicano, en donde según los valores triunfantes del franquismo nunca debían haber penetrado. La calificación de los delitos fue diferente para varones y mujeres, pero no por ello estas sufrieron menos dolor. Todas fueron, como nos recuerdan Juan Manuel Fernández Soria y Carmen Agulló Díaz para el caso valenciano, presumiblemente culpables hasta que no se demostrara lo contrario, y todas y todos los supervivientes de la violencia inicial fueron "depurados" (256-258).

En los primeros días de la sublevación, en aquellos lugares donde las organizaciones sindicales docentes eran fuertes, la represión fue continua. Recordemos los fusilamientos de Sevilla, Palencia, Cangas de Narcea y otros lugares (Iglesias, 2000; García Colmenares, 2009). Además de la violencia física que culminó en las condenas de muerte existieron castigos de prisión, y todos los maestros y maestras —y también los estudiantes de las Escuelas Normales— fueron depurados en la España franquista.

Además, muchos de ellos fueron hallados culpables. Nada menos que 20.000 maestros y maestras fueron sancionados en los procesos de depuración (casi un tercio del total de los maestros y maestras). Si bien también hubo depuración durante la guerra en la zona republicana, las sanciones aplicadas no guardan relación ni en el número ni en el ensañamiento hacia las y los docentes de la zona sublevada (Morente, 1997).

En los propios castigos impuestos a unas y a otros existió también un sesgo de género. Como nos recuerda Enrique González Duro en ***Las rapadas. El franquismo contra la mujer***, los discursos de género del

franquismo fueron duros con las mujeres profesionales, destructoras del orden "natural" y dibujadas como "monstruosas". No era algo nuevo. En todas las persecuciones los chivos expiatorios son dibujados, como afirmaba ya hace años René Girard en ***El chivo expiatorio*** (1982), con los atributos más temibles para los valores hegemónicos de la cultura que se quiere imponer. Es algo que se repite en los castigos de todos los regímenes autoritarios. Y los chivos expiatorios son múltiples. Si bien se conoce y se repite la obsesión del nacionalcatolicismo con los masones, comunistas y hasta protestantes, la saña contra las mujeres modernas y contra otras minorías identitarias como la de los homosexuales fue terrible. No solo eran "rojas", sino transgresoras del orden "natural" defendido por los vencedores.

Las mujeres represaliadas, ya desde el inicio de la guerra en los lugares dominados por los sublevados, no siempre fueron perseguidas por ser republicanas. Muchas veces, con una visión de estas como seres dependientes, bastaba con ser hijas, madres o compañeras de republicanos. Y los castigos tenían un doble objetivo: el de atentar contra la propia dignidad de las mujeres pero también socavar la hombría de "sus" varones. No en vano, el discurso del nacionalcatolicismo revivía e impulsaba un sesgo de género radical y previo al de la modernidad de los años veinte y treinta del siglo XX. Muchas de las mujeres republicanas o de familia republicana fueron rapadas, obligadas a ingerir aceite de ricino y paseadas en procesiones públicas que, en cierta medida, recordaban a los autos de fe inquisitoriales. Rapadas, sucias como efecto del purgante y, a veces, con degradantes colgantes —cencerros, lazos de colores y carteles—, se pretendía con ello humillar y "plasmar" la suciedad y la fealdad de las mujeres transgresoras, libres y "pecadoras" bien por ellas mismas o en calidad de esposas, madres e hijas de los varones republicanos.

Pero si eso se hacía en las calles con mujeres que muchas veces no habían sido siquiera juzgadas y que eran utilizadas como objetos para el escarnio de los perdedores —aunque solo fuera, en muchos casos, de su memoria, porque ya habían sido ejecutados—, estos comportamientos traspasaron las puertas de los recintos carcelarios. Así, los mismos castigos —rapado e ingesta de purgantes— se impusieron en las cárceles de mujeres (González Duro, 2018). También tuvieron un sesgo de género

castigos mucho más duros, porque trascendían la mera humillación. Muchas mujeres fueron separadas, a veces de forma definitiva, de los hijos nacidos en las cárceles o dejados tras sus detenciones en sus hogares. El auxilio social, las adopciones no autorizadas y, en los casos más extremos, la propia muerte por enfermedad de los niños de los vencidos en esa dura posguerra era de nuevo el horror que tuvieron que vivir estas mujeres que para la cultura hegemónica, desde luego, habían perdido la capacidad del ejercicio de la "buena" maternidad al abrazar la libertad tachada ahora de "libertinaje".

Esta dureza en la represión que ya se preveía y el deseo de continuar con su labor docente orientada a formar ciudadanos libres fue la razón de que muchas maestras republicanas iniciaran el camino del exilio. Primero huyendo, muchas veces con niños de escuelas y residencias infantiles a su cargo, a otras zonas más protegidas y alejadas del frente de batalla, y después ya hacia el exterior.

LAS COLONIAS INFANTILES. EL INICIO DE LOS DESPLAZAMIENTOS

Durante la guerra hubo desplazamientos internos que afectaron de forma especial a los niños y a los maestros. Y era lógico. En los colegios de las distintas zonas republicanas castigadas por los bombardeos del bloque sublevado se vivió desde el principio el horror. "Asita, tres años mayor que yo, iba al Instituto-Escuela, el actual Ramiro de Maeztu. Su profesora, la Srta. Ángeles Gasset, también lo fue mía, aunque poco tiempo", escribía Pura de Madariaga recordando los primeros días de la Guerra Civil en Madrid. "Por amenaza de bomba solo pude asistir a la escuela unos días. Estando los niños en el recreo, supimos de la amenaza. Recuerdo bien ese día y la alarma que produjo en la profesora que nos acompañaba y en unos obreros que trabajaban en las inmediaciones", continuaba su relato Madariaga. "Creo que se cerró el centro, ya que nosotros no volvimos más a la escuela", concluía (Madariaga Álvarez-Prida, 2019). Muchos niños pasaron la guerra con sus familias, sobre todo con las mujeres de sus familias, y recuerdan no solo el hambre y el miedo sino también la libertad de las calles, ajenos a la tragedia propia y de sus

mayores.

En otros lugares sí se mantuvo la escolarización durante la guerra con un esfuerzo ingente por parte sobre todo de maestras, porque muchos de sus colegas varones se habían incorporado al frente. Es la maestra republicana Genoveva Pons Rotger quien nos narra sus recuerdos de esos duros años de guerra en la región valenciana: "A los 22 años ya estábamos en Liria aplicando en nuestro grupo escolar los conocimientos adquiridos y las innovaciones soñadas", contaba en su testimonio, "realmente éramos maestras progresistas". Y continuaba recordando los cambios de la Segunda República con ilusión: "Mejoras, fundación de la biblioteca circulante, lucha contra el analfabetismo, clases gratuitas nocturnas para adultos en el Centro de Izquierda Republicana [...] representaciones estimulantes en ambos de "El rey que rabió". Y por último, ya una actividad política con visitas y charlas (mítines) en los pueblos de la región". Después, como ella misma dijo, llegaron "las elecciones de febrero del 36, que producirían el triunfo del Frente Popular, que lamentablemente acabó en el alzamiento y la dialéctica de puños y pistolas predicada por José Antonio", recordaba apesadumbrada. Y continuaba Genoveva Pons: "La guerra española en nuestra zona (Valencia) no paralizó el movimiento cultural. Por el contrario, emergieron nuevos valores. Yo fui oficialmente trasladada, con carácter provisional, al Instituto de Asistencia Social Gabriela Mistral, que albergaba niños que habían sido abandonados. Ya en la capital, seguí desarrollando mis actividades docentes durante el tiempo que duró la guerra", concluía.

Pero sobre otros niños de las zonas castigadas por la guerra se tomaron decisiones diferentes. Existieron colonias de niños refugiados que procedían o bien de zonas ocupadas por los franquistas o bien de zonas muy castigadas militarmente en distintas regiones de la España republicana. Algunos niños eran hijos de padres, movilizados o no, que optaban por las colonias para protegerles de los bombardeos y del hambre de la guerra; mientras que otros eran ya huérfanos o de padres tan pobres que estos habían tenido que depositarlos en inclusas, decidiéndose luego aquí su evacuación.

Ya durante la Segunda República se habían creado colonias de invierno para que los chicos y chicas tuvieran una educación más vinculada con la naturaleza, y también más experimental, en ciudades y

zonas rurales de Levante y Cataluña, por lo que al principio de la guerra los niños evacuados y sus maestros ocuparon espacios que ya existían.

En un primer momento fueron organizaciones de la sociedad civil, voluntarias republicanas y también ayuntamientos y diputaciones los que iniciaron estas evacuaciones hacia las colonias infantiles situadas en zonas más protegidas. Se utilizaron las colonias de invierno que la República había creado y también se habilitaron nuevos espacios en Murcia, Alicante, Castellón, Valencia, en zonas de Aragón y en casi toda Cataluña. La voluntad, como nos recuerda Alicia Alted, era buscar un espacio donde los niños pudieran reponerse física y psicológicamente de bombardeos, de hacinamientos y del hambre de las zonas más castigadas por la contienda (Alted, 2003: 51-52). Una de las voluntarias que con más ahínco luchó en los primeros meses de guerra para recaudar fondos y sacar a niños y niñas de Madrid y de las zonas castigadas por los bombardeos fue la dos veces diputada republicana en las Cortes y antigua directora general de Prisiones, la abogada malagueña Victoria Kent. Desde el principio, Kent formó parte de la Asistencia Femenina que se encargaba de ayudar a los niños madrileños en colegios, hogares y guarderías desde 1936 (De la Guardia, 2016: 83). "En el otoño de 1936, con el frente ya en la Moncloa y cada uno de nosotros en uno o en varios puestos de resistencia, recibí una carta de Victoria Kent pidiéndome acogida para uno o dos niños", confirmaba Consuelo Berges al recordar cómo su amiga se movilizó y, de paso, movilizó a todos sus conocidos y a las instituciones republicanas (Berges, 1978: 5). Así, Victoria Kent utilizó su prestigio hablando mucho en la radio y escribiendo en la prensa, buscando siempre apoyo y recursos para los proyectos de ayuda a los más jóvenes.

Cuando el Gobierno republicano abandonó Madrid, en noviembre de 1936, Victoria Kent lo siguió hacia Valencia continuando con su labor a favor de los niños y participando e impulsando en julio de 1937 la creación de la Delegación de Colonias de Infantes, que dependía del Ministerio de Instrucción Pública (Gutiérrez Vega, 2001: 125). Después, en octubre de 1937, se trasladó con el Gobierno a Barcelona y mantuvo su labor de asistencia a los refugiados más pequeños distribuidos en distintas poblaciones catalanas.

Son muchas las maestras que nos han narrado en primera persona su

experiencia en las colonias catalanas. Volvamos a escuchar la voz de la maestra Estrella Cortichs, quien nos cuenta esta experiencia dramática de la guerra: "Nos envió Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza, y en Barcelona ocupamos grandes casas que estaban vacías", y las llenaron de niños refugiados. En todas las colonias las maestras y maestros republicanos impartieron una docencia "planificada y coordinada", afirmaba Cortichs[16]. Pero no solo las maestras en activo acompañaron a los niños hacia estas colonias creadas para garantizar su seguridad y, sobre todo, la continuación de su aprendizaje. También se comprometieron activistas republicanas que, aunque fueran maestras, se dedicaron durante la guerra a otras tareas como fue el caso de Consuelo Berges. Desde su cargo de bibliotecaria de la Junta Provincial de Beneficencia, el Gobierno de la República le encomendó, nada más iniciarse la Guerra Civil, la evacuación, para evitar los bombardeos, de un grupo de niños madrileños a Granollers. Berges atravesó con ellos la península, pero los dejó al cuidado de otras personas —ella misma reconocía que su relación con los niños nunca fue fácil— y se marchó a Barcelona. Su compromiso con el feminismo anarquista fue para Berges muy superior al que tenía con el de su primera profesión de maestra. En Barcelona, alejada de sus responsabilidades con los niños, colaboró con la publicación de ***Mujeres libres***, trabajando mano a mano, como en otro lugar de este libro se ha señalado, con Mercedes Comaposada Guillén y el resto de amigos anarquistas (Balló, 2018: 147-148).

Esa insistencia en la ayuda a los menores y la evacuación en masa de niños y niñas crecieron tras la caída del País Vasco en manos del ejército franquista. En ese momento y dada su experiencia, el Gobierno republicano pensó en Victoria Kent para un nuevo cargo. Así, Kent fue nombrada delegada del Consejo Nacional de la Infancia Evacuada, creado en julio de 1937, y por ello debió trasladarse a París como secretaria primera de la Embajada de España. Ya no bastaba con mover a los niños por territorio nacional; se estaban también organizando evacuaciones hacia el extranjero. Por lo tanto había ya un inmenso trabajo que hacer para encontrar hogares más allá de las fronteras españolas. De esta manera, Francia, Bélgica, Reino Unido, Suiza, Dinamarca, México y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS) fueron los destinos habituales de los exiliados más pequeños. Del trabajo incansable de Victoria Kent en la organización de traslados y en la búsqueda de alojamientos desde París tenemos muchas huellas, que se conservan en sus archivos personales de la Beinecke Library esperando una investigación exhaustiva las carpetas, legajos y fotos de esa actividad con los niños republicanos. Buscarles hogares, trasladarlos con maestras —y a veces, como el caso de los niños vascos, también con sacerdotes—, supervisar su bienestar y recaudar fondos entre organismos internacionales y entre sus propios amigos fue su principal tarea. También la maestra palentina Regina Lago, militante de la UGT y después de la Asociación de Mujeres Antifascistas, trabajó como consejera pedagógica de la Infancia Evacuada y después como delegada en París antes de iniciar su exilio a Nueva York y a México (García Colmenares, 2010: 212).

Pero hubo también muchos colaboradores extranjeros. En los países de acogida, de nuevo se movilizaron la sociedad civil, los partidos políticos afines a la República, los representantes de diferentes credos protestantes y católicos, las uniones de profesores… Allí los niños republicanos o bien eran recibidos por familias o bien residieron en colonias especiales compartiendo espacio y vida con sus maestras y maestros, muchos de ellos españoles. Así, en México se creó el Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español, que se encargó de la recepción y acogida de los niños que fueron evacuados a aquel país; editaba también un boletín, ***Ayuda***, que difundía entre las instituciones mexicanas y sus simpatizantes[17].

Así, un total de 33.000 niños, entre cinco y quince años, fueron evacuados de todo el Estado español durante y después de la guerra: Francia acogió a 20.000, Bélgica 5.000, Inglaterra unos 4.000, la URSS 2.900 —que llegaron en cuatro expediciones—, México albergó a 455, Suiza a unos 800 y Dinamarca solo 100 (Alted, 2003: 52). Algo más de la mitad volvieron antes de terminar la guerra, otros en la primera posguerra, mientras que los de la URSS no lo hicieron hasta 1956, y no todos. Muchos de los niños recibidos en Morelia (México) tampoco regresaron. Sobre sus vidas, experiencias y recuerdos sabemos ya mucho. Obras historiográficas, documentales, testimonios orales, memorias y,

desde la publicación de la obra de Verónica Sierra ***Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*** (2008), también sus cartas nos han ayudado a reconstruir ese capítulo de la guerra civil española.

ATRAVESANDO FRONTERAS. DIFERENCIAS DE GÉNERO

Pero volvamos a las maestras republicanas. Podemos acercarnos con precisión al estudio del exilio exterior de maestros y maestras por la existencia de diferentes trabajos y fuentes documentales. En 1989, un grupo de investigadoras de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México (INAH) retomaron el trabajo emprendido en 1979 por Eugenia Meyer y crearon el Archivo de Historia Oral sobre la guerra civil española y el exilio en México. El archivo contiene un rico acervo para afrontar el exilio mexicano de las mujeres exiliadas españolas. En total se realizaron 120 entrevistas, de ellas 30 a mujeres. De las mujeres entrevistadas, seis eran maestras, de las cuales hemos podido revisar las entrevistas de cinco de ellas; los familiares de la maestra y diputada socialista Veneranda García-Blanco todavía no han autorizado la consulta de su testimonio. Estas entrevistas constituyen verdaderas historias de vida y pueden consultarse en la Sección de Guerra Civil del Archivo Histórico Nacional (AHN) en Salamanca. Muy importante para este trabajo ha sido también el rico acervo de fuentes orales del Fons Magisteri Exiliat de Catalunya: allí se conservan 90 entrevistas a maestros y maestras exiliadas, sobre todo en países latinoamericanos pero especialmente en Venezuela y México, que son imprescindibles para hilar el pasado de las maestras y su vida en el exilio. En los últimos años, diferentes documentales han contado con entrevistas de muchas mujeres exiliadas de la primera y la segunda generación, y algunas fueron maestras. El documental de Javier Larrauri, ***La luz de aquella tierra*** (2013), contiene entrevistas con mujeres exiliadas en México; algunas de ellas, como Mari Carmen Bilbao, Encarnita Tagüeña y Mercedes Gil, maestras. También en la excelente película mexicana ***En el balcón vacio*** (1961) se plasman memorias del exilio republicano en México ejemplificadas en los recuerdos de una niña,

la propia guionista de la película: la escritora exiliada republicana María Luisa Elío. Del exilio en el Norte de África también se han realizado documentales basados en entrevistas personales a refugiados o a sus hijos —destaca ***Desde el silencio. El exilio republicano en el Norte de África*** (2013)—, y también se han revisado los testimonios del documental de Jaime Camino, ***Los niños de Rusia*** (2001).

Pero hay otras fuentes. En el Archivo Carlos Esplá Rizo se pueden ver los expedientes relacionados con la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles, sobre todo la sección centrada en los colegios de la propia JARE. Además, las listas de embarque conservadas en este archivo informan sobre las condiciones del exilio de las maestras. También, un grupo de mujeres exiliadas decidieron editar un libro colectivo con sus memorias que nos ha resultado muy esclarecedor; titulado ***Nuevas raíces: testimonios de mujeres españolas en el exilio***, contiene once historias de vida de mujeres exiliadas en México. El trabajo de María Dolores Pla Brugat, ***El aroma del recuerdo: narraciones de españoles republicanos refugiados en México***, también nos ha resultado muy útil.

De las maestras exiliadas en Estados Unidos existen epistolarios, como el de Justina Ruiz de Conde, perfectamente conservados en los archivos de Wellesley College, así como en los repertorios de la Escuela Española de Middlebury College. Se han publicado también epistolarios importantes como los editados por Ritama Muñoz-Rojas (2009) y por Elena Sánchez de Madariaga (2019). Los estudios y las entrevistas de Pilar Domínguez Prats y los trabajos de Alicia Alted son imprescindibles para cualquier aproximación al exilio de las mujeres republicanas en México. Se ha publicado también, coordinada por Elena Sánchez de Madariaga y Pilar Nova Melle, una obra que reflexiona sobre la salida de España de los exiliados: ***Caminando fronteras. Memorias del exilio republicano español*** contiene testimonios en primera persona sobre la salida de diferentes grupos familiares hacia el exilio. La mayoría de ellos son recuerdos de los que, en 1939, eran niños de las familias Aub, Giral, Madariaga, Lister y Negrín, de un inmenso valor (2019).

El exilio español republicano se dilató en el tiempo. Desde el primer año de la guerra muchos varones y mujeres, comprometidos con la República, debieron iniciar su exilio temiendo por sus vidas o buscando una mayor libertad, conforme las tropas sublevadas avanzaban y

dominaban regiones y ciudades. Más de medio millón de personas atravesaron la frontera entre España y Francia desde 1937, año de la caída en manos nacionales del País Vasco, y hasta el final de la guerra civil española, en 1939.

Los estudios sitúan el número de maestros exiliados en torno a los 3.000. De ellos se calcula que un 40% eran mujeres. Existen trabajos cuantitativos para Cataluña y Valencia. En Cataluña se exiliaron más de 397 docentes; quizás más que en otras regiones por su carácter de retaguardia. En Valencia, los trabajos de Fernández Soria y de Agulló cifran en 21 los docentes exiliados, cifra que se acerca mejor a la media del resto de España (Fernández Soria y Agulló, 1999).

Pero hubo evacuaciones individuales y colectivas menos organizadas y más convulsas, sobre todo al final de la guerra. Sabemos que el exilio docente siguió los ritmos del exilio general. El grueso mayor de exiliados llegó por lo tanto a Francia, atravesando los Pirineos, a partir de finales de enero y principios de febrero de 1939. Además, unos 15.000 lograron huir desde Levante hacia territorios del Norte de África (Pla Brugat, 2007: 242). Los que se exiliaban atravesando los Pirineos a Francia, lo hicieron en condiciones muy precarias, soportando frío, hambre y constantes bombardeos de la aviación franquista. Familias enteras —muchas veces integradas por mujeres, niños y ancianos— seguían o buscaban a padres, hijos o compañeros temiendo por sus vidas.

También había grupos constituidos por maestros y maestras y por niños de las colonias escolares catalanas. No sabemos exactamente cuántos españoles fallecieron en esta dura travesía, pero debieron ser muchos. Era invierno, estaban siendo bombardeados, y los niños y ancianos marchaban junto a hombres y mujeres más resistentes (Alted, 1997: 223-238).

Una vez en Francia las cosas no fueron fáciles para los grupos familiares de refugiados. Al llegar separaban a los hombres de las mujeres y de los niños. Los varones fueron confinados en campos de concentración que no estaban preparados para tantos internos. A las mujeres y a los niños se les colocó en refugios y campos improvisados en granjas y pueblos del interior: los llamados "centros de albergue" o refugios (Pla Brugat, 2007: 243). Hubo por lo tanto, como nos recuerdan Encarnación Lemus e Inmaculada Cordero, un fuerte sesgo de género en

el exilio republicano y en su desarrollo (2019: 587).

Estas separaciones y estas diferencias entre hombres y mujeres fueron todavía más dramáticas y caóticas entre los grupos constituidos por maestros y niños procedentes de las colonias: "Porque llegando a la frontera los hombres, los maestros, los directores de la colonia […] quedaron a un lado y las maestras a otro lado y los niños se quedaban solitos […] y por eso después en Francia yo estuve casi un año buscando niños de Ayuda Infantil", narraba todavía con tristeza Estrella Cortichs que, como ya hemos señalado, fue una de las maestras de las colonias infantiles que había abandonado España con un grupo de niños refugiados en el año 1939[18].

Una vez separados, las mujeres y en algunos casos, cuando hubo suerte, los niños eran enviados a "refugios": "Habíamos recorrido una gran parte de Francia. A la salida de la estación, nos estaban esperando unos autobuses. Atravesamos la ciudad […] enfilamos una carretera que nos alejó de la ciudad unos cuatro kilómetros", nos contaba María Magda Sans, otra de las exiliadas españolas; "Allí en pleno campo fuimos introducidas en un recinto alambrado donde se alzaban unas barracas que a mí me parecieron cuadras para ganado. Nos repartieron a razón de veinte mujeres por barraca. Mis ojos no salían de su asombro", afirmaba en su relato (Sans, 1993: 248). Las condiciones de varones y mujeres y niños fueron pésimas. El Gobierno francés calculó que de los más de 300.000 españoles confinados en los campos de refugiados fallecieron 14.672, la mayoría de disentería y enfermedades bronquiales y pulmonares (Santos, Ordoñez, Tuñón, 2007: 96).

FRANCIA, EL CAMINO HACIA LOS PAÍSES DE ACOGIDA Y LOS PRIMEROS RETORNOS

Pero no todos los exiliados sufrieron la misma suerte. Algunos de los que tenían más relaciones o más prestigio dentro del grupo de exiliados recibieron una ayuda más temprana e intensa por parte de las organizaciones internacionales. Las redes intelectuales transnacionales, muchas de ellas formadas por docentes que unían a los institucionistas con colegas latinoamericanos y estadounidenses, tejidas desde finales del

siglo XIX, funcionaron sin parar. Cuando leemos las obras autobiográficas o la correspondencia entre los profesionales y políticos exiliados nos damos cuenta de la eficacia de estas estructuras espontáneas movilizadas para ayudar y rescatar del horror a familiares y amigos. Es el caso, por ejemplo, de Francisco Giner de los Ríos. Llegado a Francia "a pie" el 9 de febrero de 1939, estaba ya en Nueva York un mes después, como él mismo narró: "En Nueva York (adonde había llegado a fines de marzo, gracias a la inolvidable ayuda de mi tío Fernando de los Ríos, todavía embajador de la República Española en Washington)", nos explicaba Francisco Giner de los Ríos en un breve texto autobiográfico, "me incorporé a una expedición de la Junta de Cultura Española, presidida por José Bergamín, Juan Larrea y Josep Carner, en la que iban hacia México [...] con sus familias respectivas. Viajamos en un autobús desde Nueva York a México", concluía (Giner de los Ríos, 1983-1984). En esa misma expedición creemos que viajaba una de las docentes exiliadas más prestigiosas. Enriqueta Ortega había estudiado en el Instituto Balmes de Barcelona, era maestra y también doctora en Ciencias Naturales. Realizó el doctorado en Madrid, viviendo en la Residencia de Señoritas. Llegó a México con el mismo grupo gracias a sus excelentes contactos sociales y profesionales: "Cuando llegamos a Francia todos los españoles escribíamos a amigos americanos para que nos ayudaran", narraba Enriqueta; "Yo tenía una buena amiga catedrática de Geografía en México que me ayudó mucho", reconocía[19].

Para otros el camino del exilio fue mucho más largo y difícil. Los refugiados que quedaron en Francia, entre ellos la mayor parte de las maestras, sin embargo se organizaron pronto. Las mujeres con más práctica política estuvieron muy activas en los refugios de mujeres. Es la maestra catalana, Carmen Raure Canot, quien nos recuerda cómo las mujeres militantes ayudaban a los demás. Carmen tenía un doble compromiso: con la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) y con el Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC). "Yo ya me fui con las solteras. En ese plan con las amigas del partido, independiente; y nos fuimos a otro refugio: Bellac, que era un refugio muy chiquito", informaba Raure Canot. "Nuestro trabajo era tranquilizar a las compañeras, ver si podíamos tener contacto y escribir a

nuestros compañeros", comentaba Raure, "si en esos campos de concentración estaba el marido de fulana [...] después que la leche se distribuyera bien a los niños, que no hubiera ningún lío [...] a ver si se podía dar clase a los niños [queríamos] normalizar la vida". De nuevo las diferencias de género estaban presentes, como también lo estaban en las reflexiones sobre un posible retorno temprano a la España de Franco. Así, con una experiencia política arraigada aconsejaban, tanto Carmen Raure como sus compañeras de partido, a las demás: "Y después si la gente (mujeres) querían volver a España les decíamos que se volvieran si ellas querían volverse [...] Nosotras no hemos hecho nada, hemos salido por miedo. No tenéis ningún miedo, no tenemos miedo, pues regresaros, qué hacéis aquí [...] Allí comenzaron a pedir las listas para las intenciones de regresar a España por parte del franquismo, ¿comprendes?".

También explica Raure cómo actuaban las autoridades francesas para ir cerrando refugios y campos: "Y nos enviaban cartas diciendo [...] el Gobierno francés [...] y el Gobierno franquista, yo que sé cartas [...] unas encuestas diciendo: ¿a dónde piensa usted ir?, ¿quiere volver a España?, ¿a qué país quiere ir? [...] para recoger gente para regresar, que no les pasaría nada [...] Decían que les deseaban garantías que no les pasaría nada"[20].

Esos regresos tempranos a la España de Franco, que en la mayoría de los casos estuvieron protagonizados por mujeres y niños —quienes a veces no querían pero no veían la manera de salir de Francia y de dirigirse, también por su propia condición de mujeres, a otros lugares del exilio—, fueron muy difíciles: "Queridísima Pilar del alma: hoy es la última noche que paso en Francia. Mañana a las ocho y media salgo para Hendaya. Son las cuatro de la mañana y en vista de que no duermo me siento a escribirte. Me espera Dolores en Irún desde hace ocho días", le escribía Elena Álvarez Prida, ya viuda y responsable de sus cuatro hijas, a su cuñada Pilar de Madariaga. "Las nenas pasaron antes de ayer y ellas pasaron bien. En el Consulado me dieron un volante y las llevé yo hasta el puesto y allí las recogió Dolores. Yo no pude pasar", continuaba su carta. "Está la frontera cerrada para todos los que vivimos en Francia por nuestros propios medios. Solo entran los de los campos de concentración. Yo mañana me uniré a un grupo de refugiados y pasaré con ellos. Como

Dolores está allí, me libertan inmediatamente", concluía. Pero iba mucho más allá en su carta: "Pilar, si alguna vez ves el modo de que podamos hacer algo fuera de España, nos sacas", le rogaba Elena Álvarez Prida, ya viuda de Madariaga, a su cuñada Pilar de Madariaga, profesora exiliada en Estados Unidos. "Tengo una tristeza que me muero. Bueno, solo quería decirte que me voy, despedirme de ti. Me parece que el entrar en España es como si cayera en un pozo desde donde nadie podrá oírme por mucho que grite" (Madariaga Álvarez-Prida, 2019: 63). Elena y sus hijas nunca pudieron volver al exilio exterior. Las mujeres adultas de la familia Álvarez Prida y todos sus hijos vivieron el exilio interior en la casa familiar de Asturias trabajando la tierra, estudiando y resistiendo. Y ese, el retorno, la persecución y casi siempre la penuria, fue el destino de muchos grupos familiares, liderados por mujeres viudas, que tuvieron difícil cabida en los diferentes barcos del exilio que partían hacia América.

Pronto los partidos políticos en el exilio se organizaron y lograron evacuar a parte de los refugiados. La previsión del último jefe del Gobierno republicano, Juan Negrín, hizo que se abriesen cuentas en el extranjero en los últimos meses de la República para sostener al presumible exilio republicano y a su Gobierno. Así, en 1939, Negrín creó el Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles (SERE). Poco después se creó la Junta de Auxilio de Republicanos Españoles (JARE), presidida por Indalecio Prieto, con los fondos enviados al representante de la SERE en México, el doctor Puche, que estaba ausente. La existencia de dos organismos de auxilio, de alguna manera, reprodujo las divisiones de los partidos republicanos al final de la guerra (Pla Brugat, 2007: 244). Además de los trabajos de auxilio de la SERE y la JARE, la sociedad civil democrática de muchas naciones occidentales se movilizó. Las organizaciones cuáqueras estadounidenses, británicas y suizas crearon la Ayuda de los Refugiados Infantiles de España en 1937. Ese mismo año en Gran Bretaña se formó el Comité Nacional de Ayuda a España, que cuidó a los niños vascos refugiados en Inglaterra. Tras la derrota republicana, el Comité Británico se trasladó a Francia ayudando a los refugiados españoles, primero, y después organizando, junto a otras instituciones, las tareas de evacuación hacia otros países. "El Comité Británico se estableció en Francia para ayudar a los refugiados. En los

días del paso de refugiados por la frontera establecieron barracas en las que daban bebidas calientes y algunos alimentos", nos contaba la refugiada María Tarragona en su testimonio. "El Sinaia fue fletado en un principio por el Comité Británico, pues los organismos españoles en el exilio no se ponían de acuerdo sobre su aportación, el porcentaje de pasajeros, etc. Cansado de tantas nimiedades y discusiones, el Comité fletó un buque […] y se dispuso a sacar de los campos al mayor número de refugiados", narraba María criticando los enfrentamientos de los organismos de ayuda republicanos (Tarragona, 1993: 226; Pla Brugat, 2007: 245).

Otros partidos también eligieron diferentes espacios de acogida a los exiliados. "Y nosotros decíamos que no nos queríamos quedar en Francia […] que queríamos ir a la URSS. A cualquier país menos a España", informaba Carmen Raure, maestra y militante comunista. Y así fue. Como ella misma explica, el PSUC decidió ayudarla a salir del campo y mandarla hacia la URSS. "Recibimos la carta del PSUC […] que me mandaban a la URSS y a otra amiga mía Mercedes París que la mandaban también […] con esa carta nosotras fuimos al jefe del refugio […] teníamos que salir en tren aquella tarde porque la expedición salía del Havre". Las dos amigas viajaron en el María Ilianova con unos 400 exiliados, y lo hicieron de forma cómoda y cuidada según sus propios recuerdos. Al llegar a Leningrado fueron enviadas en tren a Ucrania y les habilitaron una casa de reposo para que se recuperasen. De allí salía destinada Raure, como experta maestra que era, a una colonia de niños españoles. En la número 2 de Krasnovidore estudiaban unos 300 niños y niñas asturianos, y había también maestras de la misma región que les habían acompañado. Carmen Raure estuvo en la URSS hasta 1957, y ese año, según su propio testimonio, por razones personales relacionadas con su divorcio, pidió la posibilidad de trasladarse a México, en donde vivía su hermana. Allí, a pesar de intentarlo, no logró trabajo como maestra, pero sí como profesora de ruso en la universidad mexicana[21].

Pero había otras redes de auxilio. Es el testimonio de la exiliada Blanca Bravo el que nos narra la eficacia de las redes masónicas en su ayuda a los refugiados: "Pudimos llegar a la casa del alcalde de Cerbère […] allí nos esperaban para auxiliarnos y darnos algo de comer. El señor

era masón, como mi cuñado y mi padre", nos cuenta Blanca, y continúa, "[…] al día siguiente volvimos a emprender la marcha […] había un solárium, ahora transformado en refugio, que albergaría […] unas cincuenta familias refugiadas. Esto estaba dirigido por la masonería francesa", concluía (Bravo, 1993: 3).

Los campos de refugiados, y también los diferentes refugios para mujeres y niños, supusieron pues una situación dura y para muchos transitoria. Para otros refugiados solo significó el inicio de una tragedia todavía mayor. El Gobierno francés, a lo largo del año 1939 y antes de la ocupación alemana en 1940, ofertó distintas soluciones para los españoles. Por un lado, como ya se ha señalado, la repatriación; por otro la re-emigración; y por último, forzarlos al trabajo. Fue en mayo cuando se inició el proceso de repatriación.

Pero estos refugiados que permanecieron en Francia, muchos de ellos entre las alambradas de los campos y forzados al trabajo, tuvieron el destino más trágico. El estallido de la Segunda Guerra Mundial, el 1 de septiembre de 1939, significó un agravamiento de las condiciones de vida de estos españoles. La ocupación de Francia por el ejército de Hitler fue rápida. La firma del armisticio por parte del mariscal Henri-Philippe Pétain, el 22 de junio de 1940, supuso la división de Francia en la zona ocupada por Alemania y en la del Gobierno colaboracionista de Vichy. Pronto apareció una tercera, la Francia Libre de De Gaulle, que desde Londres se negó a aceptar la rendición e hizo un llamamiento a la lucha armada, a la resistencia del pueblo francés. Los españoles que continuaban en Francia corrieron una suerte dispar. Aquellos que todavía estaban en la Francia ocupada por Hitler continuaron siendo trabajadores forzosos, fueron deportados a España —donde a muchos les esperaba la condena a muerte— o enviados a Alemania (unos 40.000). De ellos, 8.000 fueron arrastrados a los campos de exterminio, sobre todo a Mauthausen. Unos 1.000 murieron en bombardeos o cárceles de la Gestapo (Pla Brugat, 2007: 249). No sabemos cuántas mujeres corrieron esa suerte.

También algunas, como Victoria Kent, permanecieron toda la guerra escondidas. Otras, como la propia Consuelo Berges, que estaba en París con sus buenos amigos Mercedes Comaposada y Baltasar Lobo, durante la ocupación alemana fue detenida y deportada por la Gestapo antes de que

concluyese la guerra (De la Guardia, 2020). Además, otros españoles lograron pasar a la clandestinidad y evitar la presencia alemana y colaboracionista, y participaron en la Resistencia y en el Maquis. Javier Rubio (1977) calcula que a finales de la Segunda Guerra Mundial unos 10.000 españoles integraban la Resistencia francesa.

Sin embargo, los españoles que residían en la Francia de Vichy, como ya se ha señalado, corrieron otra suerte. El Gobierno mexicano de Cárdenas, muy preocupado por el avance nazi y sabiendo del tremendo futuro que esperaba a los refugiados españoles, firmó un pacto con Pétain en 1940 aceptando un número ilimitado de españoles y españolas, y sin establecer condiciones. Llegaron a México, gracias a la generosidad de Cárdenas y sus sucesores, entre 1939 y 1949, un total de 22.996 refugiados españoles (Mateos, 2009: 276). Conocemos las listas elaboradas por distintos partidos y personalidades republicanas de los refugiados, tanto en Francia como en el Norte de África, que reflejan las responsabilidades políticas, las cargas familiares y la tensa espera de estos españoles. También sabemos los nombres de los que por fin embarcaron desde diferentes puertos[22].

De manera muy distinta se comportó el Gobierno del otro gran país de América del Norte. A pesar de la movilización de la sociedad civil norteamericana para ayudar a los refugiados españoles, la actitud del Gobierno estadounidense, como desarrollaremos más detenidamente en otro capítulo, fue de extrema frialdad, pues no reconoció el estatuto de refugiados a los exiliados españoles. Conocemos por diferentes testimonios que los particulares, sin embargo, sí que enviaron dinero, reclamaron y ayudaron a sus amigos y amigas españoles. De nuevo, es la maestra Estrella Cortichs quien nos cuenta de la ingente ayuda recibida de protestantes estadounidenses por su amiga Margarita: "Ella tenía muchas amigas, había estado en un colegio, en un colegio internacional dirigido por profesoras americanas, protestantes también, claro (se refería, por supuesto, al International Institute for Girls) […] entonces ayudaron a esta chiquita, le mandaron dólares", contaba Cortichs de su compañera de "refugio".

Las redes forjadas durante años entre las instituciones educativas españolas y americanas volvían a ponerse en funcionamiento[23]. Además,

en las grandes ciudades, sobre todo en Nueva York, se crearon organizaciones de ayuda: así, el Comité Norteamericano de Socorro a los Refugiados Españoles logró recaudar fondos, pero no organizó expediciones propias para trasladar a los refugiados, como querían muchos republicanos españoles.

También se exiliaron españoles en la República Dominicana, Cuba, Puerto Rico, Argentina, Chile y otros países de América Latina; y como ya se ha señalado, europeos y norteafricanos además de a la URSS.

CAPÍTULO 4

TRANSFORMARSE COMO NUNCA. MAESTRAS ESPAÑOLAS EXILIADAS EN ESTADOS UNIDOS

Si bien el grueso de las maestras exiliadas se dirigieron en su mayoría a diferentes naciones de América Latina —como ya se ha indicado, sobre todo a México—, no queremos dejar de explorar el exilio de las docentes hacia Estados Unidos por la importancia que su labor ha tenido en la transformación del hispanismo y por las redes de ayuda que desde allí se tejieron para todas las exiliadas.

Además, conocemos numerosos trabajos que hablan de la contribución de los grandes nombres de los varones de la Edad de Plata española —Salinas, Guillén, Cernuda, Américo Castro, Tomás Navarro Tomás, Joaquín Casalduero y muchos más— y su pervivencia en suelo estadounidense; sin embargo, sobre estas mujeres que tuvieron que hacer un esfuerzo ingente de transformación, que rompieron con la representación tradicional de lo femenino en momentos como fueron los años finales de la década de los cuarenta y los primeros de la de los cincuenta —de reforzamiento de los valores de la domesticidad tanto en España como en Estados Unidos— y que tuvieron una obra consolidada y sólida, se ha publicado muy poco.

EMIGRADOS EN ESTADOS UNIDOS

Estados Unidos, como ya se ha señalado en este libro, no fue un país generoso con los exiliados republicanos españoles. Solo aquellos que por las estrechas vinculaciones culturales y políticas entre España y Estados Unidos tuvieron relaciones previas con la potencia americana pudieron acceder a un puesto de trabajo y a construir una vida en Estados Unidos

durante el franquismo (Faber y Martínez, 2010). Estados Unidos no solo no reconoció el estatuto de refugiado ni de exiliado a los españoles perdedores de la Guerra Civil sino que, en muchos casos, como las obras más recientes nos han mostrado, puso "precio" a la condición de refugiado. Muchos, al igual que les ocurrió a los exiliados de otras nacionalidades, quisieron o tuvieron que colaborar con las agencias de inteligencia durante los años más importantes de la Guerra Fría. Su conocimiento de la situación política, de la lengua y de la cultura en los países en donde los Estados Unidos querían intervenir tuvo que ser puesto al servicio de su país de acogida. Refugiados alemanes, polacos, italianos, españoles y latinoamericanos fueron llamados a declarar y a colaborar en multitud de ocasiones con las distintas agencias que forjaron el entramado de la inteligencia americana desde las presidencias de Franklin D. Roosevelt y de Harry S. Truman (De la Guardia, en prensa).

Desde las llamadas Leyes de Neutralidad de la presidencia de Roosevelt, promulgadas en 1935, 1936 y 1937, los republicanos españoles sabían que la ayuda a su causa por parte de Estados Unidos nunca sería gubernamental. Es cierto que la sociedad civil estadounidense se movilizó durante la guerra creando multitud de comités de ayuda, periódicos, asambleas y hasta enviando al frente republicano a la Brigada Lincoln y también ayuda sanitaria, pero ninguna de estas actividades fue apoyada por el Gobierno estadounidense. El voto católico era importante para Roosevelt y, aunque la comunidad católica estadounidense estaba muy dividida —un 39% de católicos apoyaban a Franco y un 30% eran leales al Gobierno republicano—, la jerarquía sí apoyó al dictador (Varela, 2008: 243). Tampoco Estados Unidos, una vez concluida la contienda, ayudó a los refugiados españoles. Finalizada la guerra civil española, Estados Unidos solo tardó dos días en reconocer al régimen del general Franco.

Pero, aun así, en Estados Unidos entraron refugiados republicanos españoles. Es Maurice R. Davie, en una de las pocas cuantificaciones existentes sobre los refugiados de los totalitarismos europeos en Estados Unidos en las décadas de los treinta y cuarenta, el que cifra la cantidad total en 243.862 refugiados. Estos procedieron de Alemania desde 1933, de España desde 1937 y del resto de Europa desde 1938 (Davie, 1947). La mayoría, un 53,1%, fueron alemanes; seguidos de un 11,1% de

refugiados polacos; y de un 8,9% de italianos. Los españoles fueron solo un 1,2% del conjunto total de refugiados o emigrados que, por razones políticas, arribaron a Estados Unidos.

Al no tener el estatuto de refugiados, estos emigrados y emigradas españoles utilizaron sus contactos previos para buscar la forma de entrar con las leyes de inmigración vigentes en Estados Unidos que, en la década de los treinta del siglo XX, establecían una cuota de entrada anual (el 2% desde 1924) en relación al número de habitantes de cada nacionalidad residente en Estados Unidos, según el censo de 1890. Además, desde la reforma sobre inmigración del año de la gran crisis de 1929, la cuota total de emigrantes para todos los países sujetos a la ley de cuotas se fijó en 150.000 al año.

A España le correspondió pues una cuota muy pequeña porque la inmigración española, a finales del siglo XIX, todavía no era grande: solo 252 españoles podían entrar cada año (Varela, 2008: 135). Así, en el año en que estalló la Guerra Civil, se admitieron legalmente 250 españoles, en 1937 todavía menos, 244, y en el año 1938 el número se incrementó a 264[24]. Pero existió una inmigración que no tenía los documentos en regla de españoles, o que sorteaba las trabas legales: importante aunque muy difícil de cuantificar, pues muchas veces entraron con visados que les obligaban a retornar pese a que nunca lo hicieron. Así, por ejemplo, durante gran parte de su exilio estadounidense, Victoria Kent, que al tener pasaporte mexicano, acabado su contrato laboral en la sede neoyorquina de Naciones Unidas en 1952, no podía permanecer en Estados Unidos, sí lo hizo, y tuvo dificultades con su estatuto jurídico hasta que no logró la residencia permanente en 1962. Sus viajes a México fueron constantes, entre otras cosas para renovar el visado de turista (De la Guardia, 2019: 156).

De este conjunto de emigrados españoles, no todos con la documentación en regla, se conocen, a través de los archivos personales de los exiliados y también de sus epistolarios, autobiografías y memorias, si eran mujeres o varones, cuáles eran sus profesiones y cómo se produjo su entrada en Estados Unidos. En realidad, estos emigrados llegaron a Estados Unidos gracias a dos redes bien dibujadas. Muchos refugiados fueron militantes de partidos políticos y sindicatos que tenían contactos

con el sindicalismo transnacional y, por supuesto, con el estadounidense, y con los partidos de clase internacionalistas. Otros, la gran mayoría, procedían de las redes que existían desde la llegada de misioneras protestantes a España y de profesoras invitadas para la puesta en marcha de sus proyectos e instituciones de las que ya hemos hablado en este libro (De la Guardia, 2010: 117-118). Por lo que no todos los exiliados llegaron a la vez ni desde los mismos países. En el caso de las mujeres docentes, veremos que algunas llegaron tarde, huyendo no tanto de la primera represión franquista sino de la falta de posibilidades que las mujeres solas tenían para desarrollar una carrera profesional en libertad con las leyes y valores impuestos en la España de Franco. Y lo hicieron gracias al apoyo de mujeres españolas que ya residían allí o de las propias estadounidenses.

LOS GRANDES GRUPOS FAMILIARES EN ESTADOS UNIDOS. MAESTRAS, PROFESORAS Y COMPAÑERAS DE EXILIADOS

En el caso de Estados Unidos, las redes tejidas por el institucionismo con las universidades del país fueron muy fuertes y permitieron reagrupamientos familiares grandes en donde las mujeres fueron mayoría. Muchas de las que se exiliaron como madres o esposas de exiliados fueron profesionales, la mayoría docentes, y trabajaron tanto cuidando a los suyos como en su carrera profesional y, además, velaron y ayudaron profesionalmente a sus maridos. Tres casos provenientes de las redes institucionistas fueron emblemáticos en el exilio estadounidense: el de la maestra y pedagoga Gloria Giner, mujer de Fernando de los Ríos; el de la profesora y traductora Zenobia Camprubí, compañera de Juan Ramón Jiménez; y el de la estudiante de Derecho y activista Margarita Ucelay, durante muchos años mujer del exiliado gallego Ernesto Guerra da Cal, que es el nombre que eligió Ernesto Pérez Guerra una vez nacionalizado estadounidense en 1945. Las tres, Gloria, Zenobia y Margarita, mujeres modernas, con una educación asombrosa y buenas profesionales, además de reconvertirse profesionalmente en Estados Unidos y ejercer como profesoras de español, fueron un puntal también para las profesiones de ellos.

"Gloria Giner era un ser extraordinario. Bueno, de carácter, yo creo que había cierto parecido en todas ellas, cierta alta tensión moral", recordaba Isabel García Lorca, en una entrevista, los años de su niñez en Granada en donde estuvo muy próxima a la maestra Gloria Giner y a su hija Laura de los Ríos Giner. "Yo tuve una educación excepcional, mejor imposible, porque Gloria nos daba muchas clases, a su hija y a mí, y luego buscaba muy buenos maestros para que nos dieran clases de otras cosas", concluía Isabel García Lorca en la entrevista concedida a José Méndez (1998). Y es cierto que uno de los valores más resaltables de Gloria Giner era el de su vocación docente, expresada en sus clases y también a través de sus textos, todos ellos importantes para la enseñanza de la historia y la geografía españolas (Ruiz-Manjón, 2007: 266).

De familia andaluza, Gloria Giner había nacido en Madrid, en 1886, en donde su padre, el reformador krausista del que ya se ha hablado en este libro, Hermenegildo Giner de los Ríos, era catedrático de instituto y a la vez colaboraba con su hermano, Francisco Giner de los Ríos, en la Institución Libre de Enseñanza. Allí comenzó Gloria sus estudios, que continuó, por traslado de su padre, en Alicante. De allí se mudaron a Barcelona, donde Hermenegildo ocupó la cátedra de Filosofía del Instituto Balmes (Ruiz-Manjón, 2007: 287). Tras los estudios primarios, Gloria Giner fue alumna de la primera promoción (1909) de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid, y obtuvo el título de profesora de Escuela Normal. También, en esa estancia madrileña, se casó con su primo lejano, Fernando del Río —quien pronto cambió legalmente su nombre por el de Fernando de los Ríos—, en 1912. Con él se trasladó a Granada, donde Fernando de los Ríos había obtenido su cátedra. Allí Gloria Giner inició su brillante carrera profesional, marcada por un intenso interés, que se aprecia también en su vida social, por la pedagogía. En 1913 fue nombrada profesora numeraria de la Escuela Normal de Maestras de La Laguna, y poco después en la de Jaén, aunque en esos años ejerció como profesora agregada de la Escuela Normal de Granada. Fue una mujer vocacional que impresionó mucho a todas sus discípulas, llegando alguna a trasladarse a Estados Unidos, como fue el caso de Doña Manola —Manuela Sánchez Escamilla—, para estar siempre cerca de su maestra (Reyes Lorite, s.f.).

Gloria Giner, desde el principio de su matrimonio, además de ocuparse

de su casa —su hija Laura de los Ríos había nacido en 1913, y sus padres se trasladaron a Granada tras la jubilación de Hermenegildo Giner de los Ríos—; de hacer de embajadora "oficiosa" de la institución y atender a todos los institucionistas que viajaban a Granada; y de trabajar en la Escuela Normal, inició la publicación de sus propios textos y ayudó a "su marido, preparando traducciones y cuidando de la edición" de sus obras (Ruiz-Manjón, 2007: 269). Con la pareja trasladada a Madrid en 1932, al ganar una cátedra allí Fernando de los Ríos en 1930, Gloria Giner inició su trabajo docente en la ILE. Allí demostró ser una maestra republicana ejemplar, dedicada a la reflexión y a la práctica docente y comprometida con las reformas educativas de la República. En 1936 se trasladó con toda su familia a Estados Unidos acompañando a su marido Fernando de los Ríos, nombrado embajador de la República de España aquel mismo año. Su exilio y el de toda su familia comenzó sin cambiar de país: una vez concluida la Guerra Civil y reconocido el régimen de Franco en 1939, y lo vivieron siempre en la ciudad de Nueva York.

La familia que se exilió con Gloria Giner fue grande, y no solo fue una familia de sangre. Al núcleo inicial constituido por su marido, su hija Laura de los Ríos —que había estudiado Filosofía y Letras— y Laura García Hoppe, su madre, se unieron pronto su suegra Fernanda Urruti (la Bisa), que viajó desde Francia hacia Estados Unidos, más tarde, en 1939, cuando tenía ya ochenta años. La Bisa pasó en Nueva York, en casa de Gloria y de su hijo Fernando, al que vio morir, los quince últimos años de su vida.

Pronto se les unió una mujer más: la íntima amiga de Laura de los Ríos desde los años infantiles en Granada: Isabel García Lorca. "Entonces Fernando de los Ríos, ejerciendo sobre mí la autoridad de un padre, me dijo que me obligaba a ir con ellos, no ya pensando en mí sino en la angustia de mis padres al saberme sola en medio de la gran guerra", escribía Isabel en sus memorias, "y a toda prisa en aquel verano de 1938 embarqué hacia Nueva York" (García Lorca, 2002: 205-207).

También apoyaron Gloria Giner y Fernando de los Ríos esos primeros años del exilio neoyorquino a otra mujer y a sus hijos: "Toda la familia de Consuelín (Consuelo Giner), que son seis […] Le han tomado un pisito muy modesto (aparte) pero atiende a cuanto necesitan", escribía Fernanda Urruti a España desde Nueva York en abril de 1939 (Muñoz-

Rojas, 2009: 66). Y pronto llegó otro núcleo familiar completo que llegaría a formar parte de su propia familia: los García Lorca. A Isabel García Lorca, que vivía, como hemos señalado, en su casa, la siguió hacia Estados Unidos su hermano Francisco García Lorca, que había sido secretario de la Embajada de España en Bruselas. Y a este, sus padres, Vicenta Lorca y Federico García. Con ellos llegó también su hermana Concha García Lorca, viuda de Manuel Fernández-Montesinos Lustau, alcalde de Granada durante la Segunda República, fusilado por los sublevados en agosto de 1936, y sus tres hijos: Vicenta (Tica), Manuel y Concha. Gloria de los Ríos los ayudó a instalarse en su exilio estadounidense y estos lo hicieron en el mismo portal, el 448 de Riverside Drive. Además, pronto emparentaron las dos familias al casarse Francisco García Lorca con Laura de los Ríos en el verano de 1942 en la Spanish School de Middlebury College. Los contactos entre ellos no cesaron nunca, como nos informa Isabel García Lorca en ***Recuerdos míos*** (2002).

Sin embargo, Gloria Giner, que era, como hemos señalado, maestra, y que no había estudiado una licenciatura en la universidad, vio limitada, por ello, su carrera académica en el exilio. Trabajó como lectora de español en Barnard College y también en la Universidad de Columbia, y muchos de los veranos fue también auxiliar de conversación en la Escuela Española de Middlebury College (Véguez, 2017); pero no pudo obtener una plaza docente fija y de calidad en dichas universidades. Tampoco pudo seguir su carrera de maestra, porque su falta de dominio del inglés, como a otros muchos exiliados en Estados Unidos, se lo impedía.

El trabajo docente de Gloria Giner, dando clases de español y de cultura española, se incrementó mucho al quedar viuda y todavía con fuertes responsabilidades familiares en mayo de 1949. "Hoy llega la tuya con el papelito", escribía Gloria Giner a su cuñado, Pepe de los Ríos, poco después de fallecer su marido; "Yo quiero que, por lo menos, desde el mes que viene suprimas el pico de los 160. Me han dado una clase más aunque no sé lo que me corresponderá por ella, siempre es un ingreso más que voy a tener" (Muñoz-Rojas, 2009: 389). Estas mujeres que lograron trabajar en Estados Unidos y pudieron valerse, aun teniendo que alejarse de su primera vocación, la de maestras, supieron, de alguna manera, seguir reflexionando sobre pedagogía. En el caso de Gloria Giner,

escribió junto a su hija Laura de los Ríos, mientras estuvo exiliada en Estados Unidos, manuales dedicados a la enseñanza de la historia y de la literatura españolas —utilizados en sus clases de español—, contribuyendo a la renovación del hispanismo americano. Así escribió ***Romances de España*** (1943); ***Manual de historia de la civilización española*** (1951); o ***Cumbres de la civilización española: interpretación del espíritu español individualizado en diecinueve figuras representativas españolas*** (1955).

Por su parte, una de las modernas más cosmopolitas de Madrid, Zenobia Camprubí Aymar, además de ocuparse de la vida familiar y de su carrera profesional también colaboró, como Gloria Giner, con su marido Juan Ramón Jiménez, sobre todo durante los años del exilio estadounidense y puertorriqueño. Zenobia conocía bien Estados Unidos antes de exiliarse allí. Hija de un ingeniero de caminos español, Raimundo Camprubí, que había sido destinado a Puerto Rico, y de una puertorriqueña con ascendencia estadounidense y corsa, Isabel Aymar Lucca, educada en Estados Unidos, Zenobia pronto conoció la República del Norte. Con tan solo nueve años, en 1896, realizó su primer viaje a Estados Unidos junto a su madre, quien tenía que arreglar papeles de su herencia y que quería acompañar a su hijo mayor, José Camprubí, a la Universidad de Harvard, en donde había sido aceptado.

Desde ese primer viaje, Zenobia, bilingüe en inglés y español, volvió a Estados Unidos muchas veces. En 1905 se trasladó, debido en parte a las dificultades matrimoniales de su madre, a Nueva York, llegando a estudiar en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Columbia (Zenobia Camprubí, 1995).

Zenobia regresó a España tres años después, participando activamente, como ya se ha señalado en este libro, en la vida cultural, filantrópica y social de las modernas de Madrid. Atraída por la cultura y la artesanía populares, y muy unida a los Byne y a los Cossío, se vinculó pronto al institucionismo y sus empresas. Así, además de secretaria de la Junta para becas de mujeres en Estados Unidos (JAE) desde 1920, al proponerla María de Maeztu para el cargo por su conocimiento del país y de las instituciones de educación superior estadounidenses, Zenobia perteneció al comité internacional del Lyceum Club.

Su relación con el poeta Juan Ramón Jiménez se había iniciado pronto,

y las colaboraciones intelectuales entre los dos traduciendo a Tagore, Shakespeare, Shelley, Poe, Pound y muchos más adelantaron a todos sus conocidos las relaciones afectivas de la pareja. Así, una vez casados —en la iglesia católica de St. Stephen en 1926, aprovechando una nueva estancia de Zenobia en Nueva York—, a nadie le extrañó que el primer destino de su exilio voluntario, ya desde 1936, fuera Estados Unidos. Es Matilde Albert Robatto quien nos narra cómo Zenobia Camprubí y Juan Ramón Jiménez "salen de España en 1936 con pasaporte diplomático, expedido por el presidente de la República Manuel Azaña", al nombrarle este agregado cultural honorario de la Embajada de España en Washington (Albert Robatto, 2003: 186). De allí, Zenobia y Juan Ramón viajaron a Puerto Rico regresando a Estados Unidos para trabajar, primero, en la Universidad de Miami y, después, desde 1943, en la de Maryland, Washington, en donde vivieron hasta su marcha definitiva a Puerto Rico en 1951.

En la Universidad de Maryland, Zenobia trabajó como profesora de español en el programa abierto por la universidad para la formación de soldados, una vez que Estados Unidos entró en la Segunda Guerra Mundial. Después, debido a su buen hacer como instructora —recordemos que Zenobia Camprubí tenía estudios superiores de pedagogía pero tampoco era licenciada—, la invitaron a formar parte del Departamento de Lenguas y Literaturas extranjeras de la propia Universidad de Maryland. Poco después, también se le ofreció una plaza de profesor, para dictar cursos avanzados de literatura hispana, a su marido Juan Ramón Jiménez. Al enseñar Zenobia tres días y Juan Ramón solo uno, los viajes a Washington fueron aprovechados por esta para reunirse con amigos estadounidenses y con el resto de la comunidad exiliada en Estados Unidos (Palau de Nemes, 2010: 430).

Del trabajo como profesora de español de Zenobia en Maryland sabemos mucho a través de su ***Diario de Estados Unidos*** (escrito en inglés unas partes y otras en español), en donde también informa de las continuas depresiones y los ingresos en instituciones especializadas de Juan Ramón. El exilio, o como a Zenobia le gustaba denominarlo, "la emigración en Estados Unidos", estaba siendo muy duro para los dos, pero eso no frenó la productividad de ambos. Zenobia Camprubí trabajó feliz y con mucho ahínco como profesora universitaria en Estados Unidos,

algo con lo que siempre había soñado; pero tras una nueva recaída de Juan Ramón la pareja volvió a trasladarse, buscando la alegría de la comunidad de lengua española y la luz puertorriqueña, de nuevo a la "Isla de la Simpatía", que es como Juan Ramón bautizó a Puerto Rico en una de sus obras (Jiménez, 2008).

Otra de las mujeres que, además de ser una brillante profesional, llevó su casa y colaboró con su marido en el exilio neoyorquino fue Margarita Ucelay. Margarita estuvo muchos años casada con Ernesto Guerra da Cal (Ernesto Pérez Guerra), galleguista y lusitanista, amigo de Federico García Lorca, relacionado con Castelao, traductor al inglés de Pessoa y experto en Eça de Queirós. Guerra da Cal combatió en las Milicias Gallegas durante la Guerra Civil, y estaba comisionado por la República en Estados Unidos desde 1938. Al concluir la contienda, permaneció allí como exiliado; y un año después, su mujer, Margarita Ucelay, se reunió con él. "Margarita Ucelay voló de España en 1939, llegó a la comunidad de Morningside y nunca la abandonó", rezaba el borrador del discurso que, con motivo de su jubilación de Barnard College, preparó su antigua estudiante Vilma Bornemann[25].

Hija de Enrique Ucelay y Pura Maortua —a la que vimos en otra parte de este libro participar y también mostrarse crítica con el Lyceum Club madrileño—, Margarita Ucelay vivió en el seno de una familia culta, liberal y muy próxima a las organizaciones institucionistas durante sus años en la capital española.

Estudió en el Instituto-Escuela durante los años 1927 y 1933, y cursó Derecho en la Universidad Central hasta el estallido de la guerra en 1936. Con una intensa experiencia internacional, había participado en los cursos de verano organizados por el Instituto Internacional en Pau, Essen y Postdam; y durante esos años de la Segunda República frecuentó el ambiente de la Residencia de Señoritas.

Margarita continuó sus estudios en el exilio estadounidense —no en Derecho, que era su campo, sino en Estudios Hispánicos en la Universidad de Columbia—, doctorándose en 1950. Por lo tanto, tras la obtención del doctorado sí pudo, a diferencia de muchas de sus amigas que eran maestras y no lograron la titulación de licenciadas o doctoras, hacer una carrera académica brillante.

El primer trabajo de Margarita Ucelay en su exilio, siempre ayudada por la potente red de amigas españolas y estadounidenses —muy vinculadas con el International Institute for Girls de Madrid y con la Residencia de Señoritas—, fue en Vassar College, durante los cursos 1940-1942; después, durante el verano de 1942, Ucelay enseñó en Columbia y también en el Hunter College; por último, desde 1943 y hasta 1981, en Barnard College. Y en el año 1967 logró la cátedra. En el año 1982 Barnard College le otorgó el premio a la mejor profesora del año[26]. En esos momentos, contaba Margarita Ucelay, las cosas eran diferentes en las universidades de mujeres y raramente se contaba en la facultad con profesoras casadas, como era su caso: "Aunque estaba casada tuve que vivir en el ***Dorm*** durante ese primer año", recordaba sobre el inicio de su labor docente como instructora en Barnard College[27].

Margarita Ucelay, como Gloria Giner, también publicó una sólida obra propia y, al igual que Zenobia y que Gloria, colaboró mucho en su primera etapa neoyorquina con su entonces marido, Ernesto Guerra da Cal, de quien se divorció en 1966. Así, la tantas veces reeditada ***Literatura del siglo XX*** la escribieron y firmaron los dos. Este manual se utilizó como libro de texto en muchas universidades estadounidenses y también latinoamericanas, y como ocurrió con la obra de Gloria Giner, aportó diversidad al hispanismo americano al enmarcar las obras literarias en sus contextos históricos.

Pero recordemos que había otras redes además de las institucionistas que posibilitaron los reagrupamientos familiares y la llegada así a Estados Unidos de maestras republicanas. No solo las mujeres de los intelectuales exiliados en Estados Unidos lograron reagruparse con sus seres queridos utilizando redes previas, en su caso, académicas; también muchas sindicalistas lo consiguieron.

Así, Carmen Aldecoa, maestra, y mujer del antiguo presidente de la Sociedad de Trabajadores del Muelle de Santander, Jesús González Malo, también llegó a Estados Unidos, pero sus redes fueron otras: entró gracias a la ayuda prestada por militantes anarcosindicalistas que establecieron redes de ayuda muy potentes en el país americano. Con el apoyo económico de estos militantes anarquistas, Jesús González Malo logró dejar Francia y arribar a Cuba con su mujer, Carmen. Luego consiguió el

permiso para viajar a Estados Unidos bajo la cuota de españoles en 1940. El primer año trabajó en sitios distintos ahorrando para pagar el viaje a su mujer, quien además de participar en las mismas empresas políticas y editoriales de Jesús González Malo, fue profesora de español en diferentes universidades estadounidenses como otras muchas exiliadas (Feu, 2016: 17).

Tampoco llegó a Estados Unidos por las redes institucionistas la maestra republicana Guillermina Medrano. Proveniente de la República Dominicana de Trujillo, fueron sus contactos directos con la diplomacia pública estadounidense lo que les facilitó a ella y su marido el exilio estadounidense. Medrano pasó el verano de 1943 en Washington becada por la Institución Rockefeller, y "estableció", como ella misma reconoce en sus memorias, "contactos para posible trabajo en esa nación" (Medrano, 1998: 349). Y así fue. "A finales del año 45 recibí un contrato para enseñar español en la Sidwell Friends School de Washington, y mi esposo en la Universidad de Washington", y continuaba Medrano, "la escuela Sidwell Friends es un centro educativo, de filosofía cuáquera, al que nunca podré agradecer una nueva forma de vida dentro del exilio", afirmaba. "Mis primeros años (los pasé) tratando de transmitir los valores históricos y culturales de la lengua española", y continuaba, "pasó bastante tiempo —años— hasta que mis conocimientos de la lengua inglesa me permitieran hacerlo [...] Era tiempo de iniciar en Estados Unidos lo que había sido la base de mi trabajo en la República Dominicana: hacer España en América". Y ese hacer España consistió en impulsar la enseñanza del español en Estados Unidos. Primero, Medrano evaluó "la extensión que la enseñanza del español tenía en los programas de enseñanza primaria y secundaria en los distintos Estados de la Unión". Después, insistió en defender la inclusión de una evaluación adecuada de la lengua española en las escuelas de niños. Y además, tras constatar que la enseñanza del francés estaba mucho más extendida, Medrano, a través de diferentes acciones, encontró "ayuda para lograr que se considerara nuestra lengua digna de estudio". Por todo su buen hacer, Guillermina Medrano fue durante muchos años presidenta de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, y además logró un sinfín de reconocimientos. Quizás el más querido por Medrano fue el que obtuvo en 1965 por "Harvard University [...] premio como Maestra Distinguida de

Escuela Secundaria", del que siempre hablaba con orgullo; igual que mostraba su satisfacción por la obtención en 1986 del Lazo de Isabel la Católica (Medrano, 1998: 351). Una vez retirada como profesora de enseñanza media, fue profesora durante muchos años de la American University.

EMIGRANDO SOLAS. LA TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS EN ESTADOS UNIDOS

Otras mujeres, muchas maestras o licenciadas en la España de la Segunda República, y todas docentes, se trasladaron a Estados Unidos en principio solas, siempre con contrato laboral y con dificultades para legalizar su propia situación como emigradas tras su deseo de permanecer allí y de consolidar sus carreras. En su caso las redes, casi siempre las fraguadas por el institucionismo, fueron importantes a la hora de atravesar fronteras y como apoyo para el inmenso esfuerzo de transformación que debieron acometer. Trabajaron en escuelas, en centros de enseñanza media y también en universidades; pero al igual que les había ocurrido a las mujeres que se exiliaron dentro de grupos familiares, lo hicieron como profesoras de español. Vassar College, Wellesley College, Smith College, Barnard College, CUNY, Hunter College, Middlebury College, Mount Holyoke, Bryn Mawr y otros centros de estudios de educación primaria y secundaria acogieron a muchas de estas maestras exiliadas españolas. Y, en muchos casos, les exigieron una profunda transformación.

Aunque la necesaria red de ayuda para atraer a las mujeres modernas que se exiliaron solas fue muy variada, hay nombres que se repiten en las historias de vida de estas emigradas y en la de todo el exilio estadounidense en su conjunto. Tanto Carolina Marcial Dorado —una de las estudiantes de la señora Gulick, como ya hemos señalado— como Federico de Onís —profesor desde 1916 de la Universidad de Columbia —, Susan Huntington Vernon —de la que también hemos hablado en este libro y que fue la sucesora de la señora Gulick en la dirección del International Institute for Girls— o Mary Sweeney —"Miss Sweeney", también directora durante años del Instituto Internacional en Madrid— fueron figuras importantes en la mediación para lograr que muchas

exiliadas se instalasen en Estados Unidos. Además de estos contactos importantes, muchas mujeres exiliadas llegaron también por haber estado becadas por la JAE con anterioridad en las instituciones en donde solicitaron plaza o, en una segunda etapa, por tener amigas españolas y estadounidenses que ya eran profesoras allí.

Carolina Marcial Dorado había nacido en Toledo en 1889 en el seno de una familia protestante y también republicana, y había sido estudiante primero en los colegios de los Fliedner y después de la señora Gulick en San Sebastián (De la Guardia, 1999: 283-294). Su primer viaje a Estados Unidos fue en 1905, con el fin de recaudar fondos para las obras del Instituto Internacional en Miguel Ángel 8 (Segarra, 2017: 183). Marcial Dorado se fue a Estados Unidos después de obtener el título de bachillerato en el instituto madrileño Cardenal Cisneros, lo que la habilitó para viajar y trabajar como instructora de español (y suponemos que estudiar) en Wellesley College durante los años 1908 y 1911 (Piñón Varela, 2015: 251-276). Después fue profesora ayudante de Literatura Española en la Universidad de Río Piedras. Tras regresar a Nueva York, Carolina Marcial Dorado inició su carrera profesional en el mundo editorial y también comenzó a publicar su propia obra. Profesora en Bryn Mawr en el curso académico 1920-1921, se incorporó luego a Barnard College, al Departamento de Lenguas Románicas, y se transformó en la fundadora y primera directora del Departamento de Español. "Recuerdo cómo la distinguida rectora de Bryn Mawr me dijo que, en toda su carrera académica, Miss Marcial-Dorado era la profesora más brillante que había conocido", afirmaba la rectora de Barnard College en noviembre de 1941[28]. También contribuyó a la creación en Barnard College del Latin American Center, al estar muy involucrada en el movimiento panamericanista que lideraba Frances Grant y en el que participó con ahínco Louise Crane, la compañera neoyorquina de Victoria Kent durante todo su exilio. También, Marcial Dorado creó en Nueva York el Bureau de Información Pro-España (Zarraga, 1927: 18).

Desde su posición clave en la vida hispana neoyorquina, Carolina Marcial Dorado ayudó a maestras y licenciadas republicanas exiliadas. "Me encontré con una hija de Pura Ucelay (aquella fiera corrupia que disfrutamos en el Lyceum)", le escribía Zenobia a su buena amiga Olga

Bauer el 18 de septiembre de 1939; "Ella ha obtenido una beca de 1.200 dólares en Columbia, gracias a Carolina Marcial Dorado, y él enseña español en una Escuela Normal", concluía reconociendo, como ya se ha señalado, la labor de mediadora de Marcial Dorado (2017: 133-134). El trabajo en Barnard, esporádico o estable, no solo de Margarita Ucelay sino de Gloria Giner, de Laura de los Ríos Giner, de Sofía Novoa y de otras muchas exiliadas españolas, debió mucho a la labor y el trabajo de Carolina Marcial Dorado.

Federico de Onís, que había sido discípulo, primero de Unamuno, y después de Ortega y Gasset, y que ya a pesar de su juventud, antes de emigrar a Estados Unidos, tenía una sólida carrera en España —fue catedrático en Salamanca y Oviedo, colaborador del Centro de Estudios Históricos y director de estudios de la Residencia de Estudiantes— desde que fue invitado como profesor de Literatura Española por la Universidad de Columbia en 1916, gracias a la recomendación realizada por Menéndez Pidal, mantuvo un lugar privilegiado entre los españoles que residían primero en Nueva York y después en San Juan, Puerto Rico (Véguez, 2017).

Sus buenas relaciones con el rector de la Universidad de Columbia, desde su primer año en esta institución como profesor y organizador del Departamento de Español, en un momento político, el de la entrada en la Gran Guerra de Estados Unidos y la expansión de los intereses estadounidenses en América Latina, en donde la enseñanza de español era necesaria, impulsaron su figura y lo acercaron al Gobierno estadounidense. "Ahora le escribo para preguntarle si usted querría mantener su puesto en Columbia durante el próximo curso académico, es decir, durante 1917-18", le escribía a Onís el presidente de la Universidad de Columbia y también de la Carnegie Endowment for International Peace, y futuro Premio Nobel de la Paz, Nicholas Murray Butler; "Con la esperanza de que al final de ese año sea posible tenerle de forma permanente con nosotros", y continuaba Butler: "Para mí es un placer comunicarle que las expectativas puestas en su venida (las de organizar el Departamento de Español de Columbia) se han cumplido plenamente"[29]. Además, Nicholas Murray Butler contó con Federico de Onís para otras empresas. Así, con apoyo de la universidad y como parte

de la eficaz diplomacia pública estadounidense se creó, en 1920, el Instituto de las Españas, que dirigió Federico de Onís, de nuevo nombrado por Butler, y que invitó a muchos escritores e intelectuales de la Edad de Plata española. "El Instituto de las Españas en los Estados Unidos […] fue fundado por el Institute of International Education, la American Association of Teachers of Spanish, la Junta de Ampliación de Estudios y algunas universidades españolas y estadounidenses", rezaba la explicación en uno de los programas de sus primeras actividades. Y seguía: "Pretende impulsar las relaciones culturales entre Estados Unidos y las naciones hispánicas". Todavía Estados Unidos, en 1920, consideraba a España y a los intelectuales españoles como intermediarios de prestigio en sus difíciles relaciones con las naciones latinoamericanas[30].

De la labor de Federico de Onís como protector e impulsor de la carrera de los exiliados con los que había compartido sus años de formación y participado en las organizaciones del institucionismo tenemos mucha información de los propios protagonistas. En la correspondencia de Onís con el exilio español editada por Matilde Albert Robatto se ven claros sus esfuerzos: "Hice gestiones con el Institute of International Education, la Carnegie Foundation, el Instituto Rockefeller […] para que se crease un comité que se encargase de proveer fondos y buscar la ayuda de las universidades para crear cátedras en ellas para los varios profesores emigrados españoles", le escribía Federico de Onís a Américo Castro el 13 de abril de 1937 (Albert Robatto, 2003: 136).

Pero Onís también ayudó mucho a las exiliadas españolas en Estados Unidos. Es Soledad Carrasco Urgoiti, nieta de Nicolás de Urgoiti, fundador del diario ***El Sol*** y de la editorial Calpe, quien nos cuenta cómo una vez trasladada a Estados Unidos, en la primera posguerra, gracias a la presencia allí de su tía María Luisa Urgoiti, decidió, aconsejada y con apoyo incondicional de Federico de Onís, dar un giro a su carrera hacia el hispanismo. El contraste entre la libertad neoyorquina y la represión en la España franquista resultó clave en esta decisión.

Soledad Carrasco inició así, invitada por Onís, un proceso de reconversión doctorándose en la Universidad de Columbia: la tesis se titulaba "El moro de Granada en la literatura" (Urgoiti, 1956). Después,

Carrasco se convirtió en profesora de Hunter College y, más tarde, de la City University of New York (CUNY) durante cuarenta años. Fue la gran especialista de la representación de lo morisco en la literatura y en la cultura españolas, y una profesional comprometida (García Arenal, 2008: 261-265).

De la fuerza de Susan Huntington Vernon como proveedora de ayuda hay muestras en la correspondencia y también en los diarios y memorias de los exiliados. Así, en la obra de Zenobia Camprubí las menciones a Huntington Vernon son muy frecuentes. También fue una corresponsal habitual de Pilar de Zubiaurre (Zubiaurre, 2014). Además, cuando Pilar de Madariaga expone su deseo de instalarse en Estados Unidos, sus hermanos mayores, Salvador y Asita de Madariaga, escribieron a Federico de Onís y Susan Huntington Vernon —los mediadores que conocían— pidiéndoles ayuda. Huntington había sido directora del International Institute for Girls in Spain entre 1910 y 1915, como ya se ha señalado, en Madrid. Desde 1917 y hasta 1944 fue ***Corresponding Secretary*** de la Corporación del Instituto con sede en Boston[31]. Regresó a España durante un mes en 1920 y, a su vuelta, informó al Comité de Boston de la necesidad de estrechar las relaciones entre los organismos españoles próximos al institucionismo y el Instituto Internacional como medio, de alguna manera, de modernizar, a través de la internacionalización, la cultura española (Piñón Varela, 2015: 221-225).

De este papel clave como mediadora entre los republicanos españoles vinculados al institucionismo y las universidades estadounidenses habla de forma clara su correspondencia con Asita de Madariaga del año 1939: "Vd. habrá conocido, durante muchos años en la Residencia, a Sofía Novoa, y ella también trabaja aquí con su música. Consigue ganar su vida y se encuentra contenta entre las varias chicas (***sic***) aquí de Fortuny", escribía Huntington a Asita de Madariaga, recordándole cómo las antiguas estudiantes de la Residencia de Señoritas estaban llegando en masa hacia Estados Unidos y allí las estaban protegiendo sus amigas y antiguas profesoras. "María Antonina Sanjurjo e Isabel Brugada trabajan juntas cerca de Nueva York y las veo a menudo [...] Todos nos reunimos en la Casa de las Españas y ellas cantan cosas de España como solían hacer en la Residencia", concluía Susan Huntington Vernon dando cuenta

detallada de este grupo de mujeres exiliadas (Sánchez de Madariaga, 2017: 139).

Miss Sweeney aparece en las memorias de muchos de los exiliados en Estados Unidos, pero también de muchas mujeres estadounidenses que querían entrar en contacto con el Instituto Internacional. Son quizás Carmen de Zulueta —que tan buenos trabajos nos ha dejado sobre el Instituto Internacional, la Residencia de Señoritas y el exilio intelectual estadounidense— y Roberta Salper quienes mejor han contado la importancia de Mary Sweeney para el exilio republicano femenino hacia Estados Unidos y para las jóvenes estadounidenses que querían trabajar en la España de la primera posguerra. En el caso de las españolas, les ayudó a encontrar trabajo y también relacionaba a unas exiliadas con otras. En el caso de Carmen de Zulueta, fue Miss Sweeney, su mentora en Radcliffe College, quien la puso en contacto con otras estudiantes de otros Colleges, hijas también de exiliados como la propia Carmen. Así conoció a Solita Salinas y a Teresa Guillén, que estudiaban en Wellesley College (De Zulueta, 2000: 205).

Mary Sweeney se había graduado en Radcliffe College en 1923 y, junto a sus hermanas, Louise y Nora Sweeney, fue uno de los puntales del Instituto Internacional en Madrid y del Comité de Boston en Estados Unidos. Directora del Instituto durante 1928 y 1929, también desde 1931 y hasta 1934 y, por último, directora en funciones durante los primeros años de la posguerra, en donde las actividades del Instituto cesaron (1939-1949), Sweeney conoció bien a todas estas maestras vinculadas a la Residencia de Señoritas y al Instituto Internacional (Salper, 2014: 45).

Pero además de estos cuatro ejes que, en cierta medida, facilitaron la llegada de exiliadas, la presencia de profesoras españolas trabajando ya en los departamentos de español —sobre todo de los Colleges de la Costa Este, así como sus propias estancias previas, muchas veces becadas por la JAE— potenció la posibilidad de encontrar trabajo de estas emigradas republicanas, entre las cuales, recordemos, muchas eran maestras.

Si observamos las diferentes invitaciones de los departamentos de español estadounidenses a los exiliados, vemos que siempre median amigos y amigas ya profesores. Para cada una de las conferencias pagadas —algo muy deseado entre los exiliados, para obtener prestigio y remuneraciones extras—, pero sobre todo para los contratos conseguidos

por las exiliadas españolas en las universidades estadounidenses, las movilizaciones de estas redes afectivas son inmensas. Además, era un fenómeno en cadena. Unas amigas, una vez en los Colleges estadounidenses, intentaban colocar a otras, conociendo como conocían la valía y las dificultades que estaban pasando las republicanas españolas tanto en el exilio exterior como, en muchos casos, en el interior tras sufrir represión y alejamiento de sus profesiones.

Vassar College fue importante para el exilio femenino gracias sobre todo a la figura de Margarita de Mayo, antigua profesora del madrileño Instituto-Escuela. Margarita llevaba en Vassar desde 1924, a donde llegó becada por la JAE. Fue ella quien reclamó a muchas de sus amigas republicanas; a pesar de que Margarita nunca lo fue, ya que era políticamente más conservadora. Así, Pilar de Madariaga y Sofía Novoa, siendo republicanas manifiestas, debieron, en principio, sus trabajos a la mediación de su buena amiga Margarita de Mayo (Sánchez de Madariaga, 2017: 137-138). Y no fue un fenómeno aislado. Estas redes de mujeres pervivieron después de la Guerra Civil, a pesar de que algunas de ellas eran afines al régimen de Franco. Ese fue el caso de la falangista Matilde Marquina, que tanto ayudó a las republicanas de este grupo de modernas que sufrieron la represión franquista en el interior de España como Carmen Conde o Consuelo Berges. Marquina no solo medió para evitar el ingreso en la cárcel o condenas mayores para sus amigas, sino que mantuvo un contacto continuo ayudándolas profesionalmente durante toda la dura posguerra[32].

También la figura de Justina Ruiz de Conde en Wellesley College fue importante para el exilio de las mujeres españolas, sobre todo en una segunda etapa. Muchas maestras y licenciadas españolas aguantaron la primera represión franquista en el interior de España pero, al haber sido depuradas y tras perder sus carreras de maestras, solo encontraron trabajos esporádicos y difíciles, y además la falta de libertad les ahogaba. Ese fue el caso de Doña Manola, de Concha Zardoya y de su compañera Carmela Iglesias, por poner solo algunos ejemplos.

Manuela Sánchez Escamilla, Doña Manola, era una maestra española muy vinculada al institucionismo que había sido discípula y que fue amiga de por vida de Gloria Giner. Con una formación brillante como

maestra en Granada y también con tres cursos de música en la Escuela de Música de la Sociedad de Amigos del País de Granada, había obtenido plaza en la escuela número 2 de Canena, en Jaén, en donde pasó la guerra ejerciendo. Fue una maestra moderna y, como nos cuenta su biógrafo José Luis Reyes Lorite, impulsó reformas en su escuela como la agrupación de los niños por edades y no por género, y la introducción de una mayor experimentación. El expediente de depuración de Doña Manola, conservado en el Archivo de la Administración del Estado, ha sido consultado por Reyes Lorite y consta de once hojas con informes de autoridades locales como el médico y el párroco de Canena. A Doña Manola se le condenó a la separación definitiva del servicio y baja en el escalafón correspondiente por su inmenso compromiso docente con la Segunda República. Desde el año 1939 y hasta que decidió seguir el consejo de todas sus amigas exiliadas en Estados Unidos, Manola malvivió con pequeños trabajos en el colegio del Sagrado Corazón o en el instituto Castilla, y recibiendo ayuda económica de sus amigos exiliados en América. "Has recibido Tama un cheque para Manola […] estaban preocupados por ella. La quieren tanto", escribía la Bisa, la conectora de la familia de los Ríos Giner, a su nieta en Madrid. Tras muchos intentos, sus amigas estadounidenses lograron para ella una plaza de instructora de español en Wellesley College, en donde ese año también enseñaban Justina Ruiz de Conde y Pedro Salinas. Doña Manola permaneció en Estados Unidos desde 1951 hasta 1967, año de su regreso definitivo a España, junto a su compañera Sofía Novoa, también profesora de Vassar (Reyes Lorite, 2019).

La poeta chileno-española Concha Zardoya también se incorporó tarde a su exilio estadounidense. La guerra causó la interrupción de sus estudios universitarios, que retomó en Madrid en 1947. Las carencias materiales, la imposibilidad o la inmensa dificultad para que una mujer lograse en la España de la primera posguerra tener una carrera académica universitaria sólida le llevó a aceptar las recomendaciones de sus amigos exiliados y se dirigió a la Universidad de Illinois para terminar su tesis doctoral, "España en la poesía americana", iniciando una brillante carrera en diferentes universidades: Tulane, California, Yale, Indiana y Boston. De sus satisfacciones pero también de su soledad de emigrada hablan sus cartas a Victoria Kent, a la que vio con frecuencia en Nueva

York, y también la correspondencia con sus amigas españolas, sobre todo Carmen Conde y Amanda Junquera. Con Concha Zardoya emigró su compañera, Carmela Iglesias, quien también desarrolló una carrera académica allí, en este caso, en la Universidad de Tulane.

Es cierto que estas redes de ayuda entre mujeres que se establecieron entre Estados Unidos y España facilitaron la llegada de las exiliadas, pero también lo es que la mayoría tuvo que realizar un esfuerzo ingente para aclimatarse. Existió un sacrificio inicial en muchas de estas mujeres (también en algunos varones exiliados, como es el caso de Francisco García Lorca) que fue la obligación de abandonar sus profesiones previas, que ejercían casi siempre con brillantez, y transformarse en aquello en lo que sabían que podrían encontrar trabajo en Estados Unidos, la mayoría en profesoras de español y de lengua, literatura o civilización españolas. Y fue una tarea larga, difícil y que no todas las mujeres exiliadas pudieron concluir.

Tanto Pilar de Madariaga como Justina Ruiz de Conde, Sofía Novoa, Margarita Ucelay, Soledad Carrasco Urgoiti, María de Unamuno, Concha Zardoya, Carmela Iglesias, Arsenia y Justa Arroyo, Doña Manola, Carmen de Zulueta, Carmen Aldecoa y muchas otras brillaron con luz propia en los estudios hispánicos a pesar de que la mayoría no provenía profesionalmente del hispanismo.

Justina Ruiz de Conde, que llegó, como se ha señalado, a ser catedrática de español en Wellesley College, era abogada, feminista y, al final de la guerra, comunista, y había ejercido su profesión en el bufete madrileño de Clara Campoamor. En realidad se la conoció en España por su nombre de soltera, que era otro: Justina era Eloína Ruiz Malasechevarría, quien al exiliarse —y probablemente para poder hacerlo— optó por utilizar su nombre de casada —su marido era el médico Manuel Conde—, práctica además habitual en Estados Unidos. Así es como Eloína, "Elo" para la mayoría de sus amigas, llegó a ser Justina Ruiz de Conde (De la Guardia, 2020). De todos los procesos de reconversión por los que pasaron estas mujeres exiliadas en Estados Unidos, el de Justina Ruiz de Conde fue el más radical y asombroso. No solo cambió de nombre sino también de vida y, según se aprecia en la correspondencia con sus numerosas amigas, matizó mucho incluso sus ideas políticas. Pero logró ser una mujer independiente, enamorada de su

nueva profesión de hispanista, y que pudo ayudar y mucho a sus amigas exiliadas en el interior. Sabemos que en 1935 Ruiz de Conde era una de las siete mujeres abogadas en ejercicio que habían informado en la Audiencia de Madrid: "Número escasísimo, si se compara con los 2.000 abogados que hay en ejercicio en la capital de la República; pero importante desde el punto de vista moral e intelectual", afirmaba Ruiz de Conde en la entrevista concedida a la periodista feminista Carmen Payá en ***La Libertad***, el 28 de febrero de 1935. "Nosotras, las de mi generación, no tenemos ya ningún mérito al encontrarnos dueñas de un título", continuaba, "¿no ve que nos hemos encontrado el camino hecho? […] Las otras compañeras, la Kent, la Campoamor, son las que nos han facilitado la labor, las que han luchado de verdad", concluía. Pero no solo fue una abogada de prestigio. Eloína/Justina Ruiz vivió la República y la guerra con muchísima intensidad, y tuvo un compromiso político radical con el PSUC. Sabemos que la Guerra Civil la pasó en Barcelona, pero todavía hay muchas incógnitas sobre esos años de su vida. Solo a través de la autobiografía del que fue su marido, el médico militar Manuel Conde, nos llegan ráfagas de su compromiso político. También su colega en Wellesley College, Elena Gascón-Vera, elaboró un bosquejo biográfico de Ruiz de Conde en ***Homenaje a Justina Ruiz de Conde en su ochenta cumpleaños*** (1992). Además, gracias a diferentes trabajos de investigación se empieza a vislumbrar la importancia política y feminista de esta mujer en aquellos años de guerra (Berger Mulattieri, 2017; García, 2017; y Tubau i Gallinat, 2018). Su marido, Manuel Conde, viajó sin parar durante la Guerra Civil por sus responsabilidades con la sanidad republicana, y Justina Ruiz se quedó en Barcelona unida a un grupo de amigas de diferente color político: Consuelo Berges, Mercedes Comaposada Guillén, pero también la escritora Elisabeth Mulder o la periodista María Luz Morales. Conocemos, a su vez, que Eloína R. Malasechevarría tuvo puestos de gran responsabilidad en esos años de conflicto bélico: que enseñó francés en institutos de enseñanza media en Mataró y en Barcelona, entrando en contacto con la que será su futura carrera en el exilio, la docente; y que ayudó, como jefa del Servicio de Clubs y Comedores Infantiles, a conseguir alimentos para más de 70.000 niños en esa época de gran carestía. Además, organizó guarderías infantiles; y fue, también, enviada a misiones diplomáticas en el

extranjero por el Gobierno de la Generalitat. Así, según nos cuenta Elena Gascón-Vera, Justina Ruiz de Conde se entrevistó en la Casa Blanca con Eleanor Roosevelt para pedir ayuda para los niños refugiados en Cataluña (Gascón-Vera, 1992). Pero hay mucho más que no aparece en esas comedidas biografías publicadas sobre la que se transformaría en la académica Justina Ruiz de Conde. Sabemos que Eloína/Justina, que ya militaba en el Partido Comunista y era miembro del Komintern y del Comité Ejecutivo del PCE, estuvo vinculada, desde su creación en 1936, también al PSUC. Asimismo fue editora, como señalamos en otro capítulo de este libro, de ***Companya*** (Guilera Rico, 2007-2008: 384), y en los textos allí publicados ya se observa una radicalización política. En su artículo titulado "Dones de Catalunya, escoltau", de 1936, Eloína arengaba a las mujeres catalanas: "***Dones de Catalunya! Davant dáquests fets no podem restar al marge del moviment […]***", escribía, "***tingueu present que la lluita és a vida o mort i que els moments que vivim tienen una importància decisiva […] Veniu, dones del Front Popular! Les que tinguin fusell a les milícies; les que no en tinguin valen tant como les altres, a treballer en lórganització femenina***" (Berger, 2017: 78). Para ella, las mujeres debían comprometerse y movilizarse ese 30 de julio de 1936. Recién creado el PSUC, esta líder del partido irradiaba fuerza e ilusión, y simbolizaba la posición de las mujeres comunistas frente al fascismo. Así, el día 30 de julio de 1936, dirigidas por Eloína Malasechevarría y por Carmen Julià Puiggròs, se constituían las Milicias Femeninas de Cataluña (Berger, 2017: 79) que organizaron el Batallón Femenino de Cataluña. De esta unidad militar formaban parte mujeres de ERC, de la FAI, de la CNT, de la UGT y del PSUC unidas por el mismo objetivo: la derrota del fascismo. La primera vez que entraron en combate fue en el frente de Mallorca (Berger, 2017: 79-83). En 1937 Eloína Malasechevarría fue elegida junto a Aurora Arnáiz, Belén Sárraga, Constancia de la Mora, Consuelo Álvarez (Violeta), Isabel de Palencia y muchas más, miembro del Comité Nacional de Mujeres Antifascistas (Ibárruri, 2017). Este compromiso feminista, este activismo, esta ilusión, estos proyectos revolucionarios pronto se quebraron. La guerra se recrudecía para los republicanos y los enfrentamientos entre ellos se radicalizaron. La victoria del franquismo se acercaba y gran parte de este grupo de amigas

y amigos salieron, de forma dispersa y precipitada, hacia el exilio francés. De allí la ya Justina Ruiz de Conde, distanciada desde el final de la guerra del PSUC, logró viajar a Estados Unidos reclamada por su marido Manuel Conde, exiliado allí desde 1937. Y en ese exilio estadounidense, como para tantas otras españolas, comenzó su profunda transformación de abogada de prestigio, feminista e izquierdista combativa, en profesora de español, ilustre investigadora e hispanista enzarzada en el estudio profundo y original de la literatura de la Edad Media española.

También Margarita Ucelay había estudiado tres años de Derecho en Madrid y se reconvirtió, como ya hemos señalado en el presente capítulo, en hispanista de prestigio: "El Derecho estaba excluido", afirmaba Ucelay con una sonrisa, "no hablaba ni una palabra de inglés", transcribía Vilma Boreman en su entrevista a Ucelay intentando explicar las "rarezas" de su currículum[33]. Pero hubo mujeres que procedían de otras muchas profesiones. Algunas habían sido excelentes científicas: investigadoras primero, y luego, tras aprobar oposiciones, profesoras de ciencias de instituto. Es el caso de Pilar de Madariaga, que llegó a ser catedrática y directora de departamento en Vassar College, pues era licenciada en Ciencias Químicas y había ejercido su profesión durante años. Además de su formación de grado en Químicas en la Universidad Complutense de Madrid, amplió estudios en diferentes universidades estadounidenses —Stanford y Vassar— y, ya como investigadora, tras la defensa de su tesina de fin de máster en Vassar —"Sobre la estructura cristalina del hipoclorito cálcico"—, en la Universidad de Columbia. Cuando Pilar regresó a España de su periplo americano logró una beca en el Instituto Nacional de Física y Química y, buscando estabilidad, aprobó las oposiciones a la cátedra de Enseñanza Media, también en Química. Pero todo ese inmenso esfuerzo para convertirse en una gran científica se truncó tras la guerra y con su necesario exilio en Estados Unidos (Sánchez de Madariaga, 2017: 134). Al no encontrar trabajo como científica, se preparó para el cambio. También eran licenciadas en Química las hermanas Justa y Arsenia Arroyo Alonso. Las dos habían viajado con becas de la JAE a Estados Unidos: Justa para ampliar estudios en Química en Smith College, el año del estallido de la Guerra Civil, en 1936; y Arsenia en Bryn Mawr College, también en Química,

durante el curso 1922 y 1923 (Delgado Echevarría y Magallón Portolés, 2012: 229).

Como hemos visto, también las maestras republicanas y pedagogas como Gloria Giner, María de Unamuno o Doña Manola se tuvieron que someter a un duro proceso de reconversión. Para ese cambio asombroso de todas ellas, una institución, The Spanish School de Middlebury College, resultó emblemática. Los veranos en la escuela de Middlebury supusieron para las mujeres mucho más que un lugar de encuentro —como decían los varones, una oportunidad de obtener ingresos extraordinarios para esta comunidad exiliada (Salinas, 2003)—: para ellas, la escuela de verano de Middlebury fue una oportunidad única de iniciar ese proceso de cambio demandado por vivir inmersas en otra cultura, con otra lengua y en donde casi nunca fueron aceptados sus títulos universitarios previos.

EL LUGAR DE LA TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL: LA SPANISH SCHOOL DE MIDDLEBURY COLLEGE

No es casualidad que la creación de la Escuela Española de Middlebury College, en 1917, coincida con la de la fundación del Departamento de Español de Columbia o, un poco después, del Instituto de las Españas. El interés estratégico del Gobierno estadounidense en América Latina y su entrada en guerra contra Alemania, en 1917, además de la ambición por convertirse en una gran potencia exenta de la tutela europea, es lo que está detrás de este inmenso impulso económico y político a aquellas instituciones que promovieran los estudios del español y la historia y la literatura de los países de habla hispana. Y la Spanish School de Middlebury fue un buque insignia de aquel esfuerzo.

Cuando se creó la Escuela Española, en 1917, existían ya dos escuelas de verano en Middlebury: la Escuela Alemana fundada en 1915 —y que, al encontrarse Estados Unidos ese año de 1917 en guerra contra Alemania y al prohibir diferentes estados, como el de Nueva York, la enseñanza del alemán, estaba en crisis—; y la Escuela Francesa inaugurada en 1916 (Freeman, 2016). Las tres escuelas de lenguas, la alemana, la francesa y la española, y todas las que se crearon después en

Middlebury College, siguieron la idea de la profesora de Vassar, Lilian L. Stroebe, de crear programas de lenguas en un lugar aislado que permitiera la inmersión de los estudiantes durante todo el verano en una cultura extranjera utilizando el "Language Pledge"; es decir, la promesa de no hablar, durante las seis o siete semanas de duración del curso, en otra lengua que no fuera la que se estudiaba.

Para ese propósito, las actividades académicas eran importantes pero también las extracurriculares, así como la presencia de las familias de los profesores a fin de reproducir mejor la vida de las distintas naciones, como ocurría en el caso de la Spanish School. Por ello, los que entonces eran niños e hijos de exiliados, como Jaime y Solita Salinas, Claudio Guillén, los pequeños de la familia García Lorca de los Ríos y muchos más eran bienvenidos a ese lugar precioso del estado de Vermont, como es Middlebury, del que tanto hablan todos ellos en sus entrevistas y memorias.

En la Escuela Española de Middlebury se impartía —y se imparte— un máster de civilización española que se podía cursar en cuatro veranos; y también un doctorado propio de las Escuelas de Lengua de Middlebury, el Doctor of Modern Languages (DML), que habilitaba para enseñar en los Colleges y, alguna vez, también en las universidades con estudios graduados, del cual también la parte presencial podía cursarse en verano. Era y es un lugar, por lo tanto, muy adecuado para profesionales o personas que quisieran dar, de forma voluntaria o por exigencias del exilio, un cambio en su vida profesional, ya que podían utilizar sus vacaciones de verano para estudiar y adquirir los títulos necesarios para esa transformación. La Escuela Española, casi desde su misma fundación, tuvo relaciones con españoles provenientes de las organizaciones institucionistas como fue el Centro de Estudios Históricos, el International Institute for Girls, la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas. La primera profesora en enseñar en la Escuela, vinculada a la potente red del institucionismo, fue María Díaz de Oñate, que estaba impartiendo docencia en Middlebury College durante el curso de 1919-1920. Su primer verano en la Escuela fue, pues, el de 1920. Díaz de Oñate, como señalaba el periódico del College, había sido durante cinco años secretaria de la Residencia. No era filóloga, sino que había estudiado en la ILE y en el Conservatorio —era una excelente pianista—,

y llegó a Middlebury becada por la JAE. A ella le siguió, también becada por la JAE, la maestra Carmen Castilla, que había viajado a Smith College y en verano participó como instructora en Middlebury, y una serie de profesores invitados vinculados al Centro de Estudios Históricos como García Solalinde, Miguel Herrero García y José Vallejo (Véguez, 2017).

Pero el hecho que impulsó el acercamiento sin fisuras de la Spanish School al institucionismo fue el nombramiento, como codirector primero y director de la institución después, de Juan Centeno en 1932. Este andaluz nacido en Ronda y que había estudiado en Madrid vivió durante años en la Residencia de Estudiantes, como prueban las fotos que tiene con su buen amigo Federico García Lorca. Médico de formación, quiso especializarse en la Universidad de Wisconsin-Madison. Su dificultad para encontrar trabajo como médico en Estados Unidos y su amistad con el medievalista García Solalinde le llevó a un proceso de transformación. Así, cursó en Madison asignaturas de estudios hispánicos. Junto a Centeno compartió la dirección Samuel Gili Gaya, que había trabajado en el Centro de Estudios Históricos desde 1918 y en el Instituto-Escuela desde 1920.

Ya en el primer verano los codirectores invitaron a profesores de la potente red que se configuró a ambos lados del Atlántico, y así llegaron tres profesores del Centro de Estudios Históricos: Joaquín Casalduero, Manuel García Blanco y también una profesora puertorriqueña, Margot Arce, quien había estudiado en Madrid con Américo Castro, Dámaso Alonso y Pedro Salinas.

Desde 1934, Centeno dirigió en solitario la Escuela Española impulsando todavía más su acercamiento al institucionismo y, desde el estallido de la guerra civil española, acogiendo a todos los intelectuales que iniciaban su exilio; entre ellos a un número muy alto de mujeres. El primer español que ya se definía a sí mismo como exiliado en llegar a los cursos de verano de la Escuela Española de Middlebury College fue Pedro Salinas, que desde 1936 enseñaba en Wellesley College. El verano de 1937, Salinas fue ***Visiting Professor*** de la Escuela Española, y recibió además un doctorado ***honoris causa*** por Middlebury College. En el verano de 1938 llegaron masivamente a Middlebury exiliados españoles con sus familias. Así es como repitió Salinas, pero esta vez fue ya con su mujer, Margarita Bonmatí, y sus hijos Jaime y Solita Salinas

Bonmatí. Es Jaime el que nos cuenta el transcurrir de esas semanas veraniegas en ***Travesías***. Además de los Salinas, en el verano del 38 enseñaron allí Sofía Novoa, la profesora de música del Instituto-Escuela de Jaime y Solita Salinas, que ya había actuado como concertista en Nueva York, en el MoMA, contratada por Louise Crane; las hermanas Arroyo, Justa y Arsenia; Joaquín Nin-Culmell (hermano de Anaïs Nin); Adolfo Salazar y muchos más. Desde entonces, la llegada de exiliados republicanos a los veranos en Vermont fue imparable.

Como nos recuerda José Teruel, "La Escuela de español de Middlebury College fue un lugar de encuentro en suelo provisional en la dispersión del exilio republicano en los Estados Unidos durante la década de los cuarenta y los cincuenta", y continúa: "Por allí pasó gran parte de la vanguardia estética de la llamada Generación del 27 (Pedro Salinas, Jorge Guillén y Luis Cernuda) y la vanguardia crítica del Centro de Estudios Históricos" (Teruel, 2004: 577). Y es cierto. En el verano de 1939 se les unió Jorge Guillén y en el de 1940, una vez perdida la guerra por los republicanos, llegaron a la Spanish School toda la familia De los Ríos y la familia García Lorca, que desde entonces fueron habituales en la Escuela Española. Francisco García Lorca fue además su director durante los veranos de 1955 a 1963. También se incorporaron a la Escuela Tomás Navarro Tomás —que se exilió primero a Francia y de allí a Estados Unidos en 1939, y a quien Middlebury College le otorgó también un doctorado ***honoris causa*** en el verano de 1940— y Américo Castro.

Entre las exiliadas asiduas a Middlebury estuvieron, como acompañantes de sus hijos, hijas o maridos, y sin enseñar, Fernanda Urruti, la Bisa, y Laura García Hoppe, Margarita Bonmartí, Germain Cahen y otras. Entre las que enseñaron, destacaron maestras como Gloria Giner, su hija Laura de los Ríos Giner o su nieta Laura García Lorca de los Ríos. También enseñó allí Isabel García Lorca. Y poco a poco se incorporaron otras exiliadas: Pilar de Madariaga, Marina Romero, Concha Bretón, las hermanas Arroyo, Joaquina Navarro, María Isabel Prados, María Oliva, Elvira Calle, Ada López, María de Unamuno, Carmen y Concha de Zulueta, Justina Ruiz de Conde, Joaquina Navarro, María Cruz Gómez. Y siguió siendo habitual María Díaz de Oñate. La mayoría no solo fueron profesoras o instructoras sino que a la vez fueron estudiantes. Esos veranos los aprovecharon las exiliadas para acometer su transformación

profesional, necesaria para sobrevivir en Estados Unidos. Muchas tuvieron contratos solo de auxiliares de conversación o de instructoras, con un salario muy pequeño. Pero lo importante es que, además de trabajar allí, en Middlebury, estudiaron o el Máster en Lengua Española o el Doctorado en Lenguas Modernas, lo que les permitió tener puestos permanentes en las universidades e iniciar una carrera académica sólida. Cursaron el máster de español la abogada Justina Ruiz de Conde, la química Pilar de Madariaga —que además en 1949 cursó también el doctorado—, Sofía Novoa y muchas más[34].

Concha Bretón procedía del Colegio Internacional de Barcelona. Tuvo una beca de la JAE para ampliar estudios en Middlebury y después regresó como profesora al Instituto Internacional. Durante la Guerra Civil emigró a Estados Unidos, llegando a ser profesora en instituciones de enseñanza media —Penn Hall School & Junior College—. Fue instructora de español durante diferentes veranos en la Spanish School. Más tarde, logró su MA en Middlebury y ello le permitió ser profesora de español en Wheaton College[35].

María de Unamuno, maestra republicana, hizo su MA durante los veranos mientras era instructora también en Middlebury College. Fue profesora de español en la Universidad de Nashville hasta su jubilación. También las hermanas Justa y Arsenia Arroyo asistieron a las clases de los cursos del MA en lengua española. Joaquina Navarro, que fue estudiante del Instituto-Escuela, estudió en Columbia y asistió a clases del MA en Middlebury. María Díaz de Oñate ya era licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid, y tenía el diploma de profesora de piano del Conservatorio madrileño. Fue instructora en Vassar entre 1926 y 1927. Más tarde, volvió a España contratada por la Residencia de Señoritas como profesora de español de las estudiantes extranjeras. Después de ser profesora de instituto en Salamanca, retornó a Estados Unidos en 1937 como profesora de Enseñanza Media. Llegó a ser profesora adjunta en Randolph-Macon Women's College. También hizo sus estudios de MA en Middlebury, y en 1945 ya la vemos como profesora en el New Jersey College for Women.

Creemos que no solo las exiliadas, sino la mayoría de maestras republicanas, se beneficiaron por su paso por Middlebury. Para el

hispanismo esta procedencia tan diversa de las exiliadas fue positiva. A partir de la incorporación de las exiliadas republicanas a las aulas, los estudios hispánicos fueron más diversos y ricos, con métodos investigadores procedentes de otras disciplinas y con tácticas pedagógicas también diferentes. Las carreras previas de maestras, músicas, abogadas, científicas o traductoras no se habían borrado. Todas estas exiliadas eran excelentes pedagogas y aplicaron su conocimiento y los métodos de sus diferentes disciplinas a su labor docente e investigadora. Estaban allí enriqueciendo su quehacer como hispanistas (De la Guardia, 2010).

El exilio docente de las republicanas españolas en Estados Unidos fue un exilio rico y productivo. Tras el inmenso esfuerzo de transformación, estas maestras, abogadas, químicas o filósofas se licenciaron, obtuvieron su MA y su doctorado, y formaron una generación de mujeres universitarias brillantes, muchas de ellas con publicaciones que todavía son emblemáticas en el campo del hispanismo. En un momento en donde las españolas de su generación que no se habían exiliado fuera de España sufrían unas dificultades ingentes por haber perdido sus carreras y por verse sometidas de nuevo a la minoría de edad legal, estas exiliadas modernas, muchas maestras republicanas, fueron además capaces de mantener sus potentes lazos afectivos con ellas y de apoyarlas en todos los sentidos.

CAPÍTULO 5

UN EXILIO QUERIDO. LA LABOR DE LAS MAESTRAS EXILIADAS EN MÉXICO

De todos los lugares del exilio, el más generoso con los republicanos exiliados y con sus proyectos profesionales o de vida fue México. Allí la labor de los docentes e investigadores españoles fue ingente, y la de las maestras republicanas memorable. A México llegaron muchos exiliados, en diferentes embarcaciones, desde los campos de refugiados de Francia y desde otros lugares.

A pesar de que solo los varones fueron recluidos en los campos de refugiados franceses, los que podían rellenar las solicitudes pidiendo la entrada a México y en sus impresos incluían a sus familias lograron que algunas mujeres que estaban solas pudieran también exiliarse a ese país americano. Al existir más refugiados que plazas en los barcos, los exiliados fueron seleccionados por los organismos que se ocupaban de llevar a cabo el traslado; sobre todo, a partir de que, en 1941, el presidente Lázaro Cárdenas fuera sustituido por Ávila Camacho, quien ralentizó la llegada de refugiados españoles. Se calcula que desde que llegó el Sinaia al puerto de Veracruz con 1.599 refugiados a bordo, y hasta 1950, entre 15.000 y 20.000 españoles se exiliaron en México; de ellos entre un 38% y un 41,2%, según los trabajos de diferentes historiadoras, fueron mujeres (Domínguez Prats, 2009: 97; Lida, 2009). También llegaron a México refugiados que, además del exilio francés, habían experimentado el exilio dominicano y que, descontentos con su experiencia, lucharon incansablemente por el cambio de destino.

COMO UNA LUZ QUE SE PRENDE. EXILIADAS EN MÉXICO

Aunque el exilio mexicano fuera el más querido por los republicanos españoles, existió también un fuerte sesgo de género y muy pocas mujeres lograron exiliarse allí solas. En los listados de embarque conservados por la JARE muy rara vez aparecían nombres de mujeres de manera aislada; solo si habían tenido un compromiso político claro se veía algún nombre femenino. Las exiliadas casi siempre aparecían vinculadas a un varón, señalándose su parentesco —madre, esposa, hermana o hija—. A veces, como ocurrió con Irene Pinto Díez, aparece otro término: "Sirvienta y ahijada de Alcalde"[36].

Sí es cierto que muchas veces viajaron a México grupos familiares donde el cabeza de familia era una mujer viuda. En el tercer viaje del Nyassa, por ejemplo, viajó la viuda de Julián Zugazagoitia "en pleno luto con sus hijos" y la viuda de Cueto con los suyos. Recordemos que Zugazagoitia fue deportado por la Gestapo a la España franquista y fusilado frente a las tapias del Cementerio del Este (La Almudena) (Romero, 2002).

También sabemos que muchas mujeres solteras que no habían tenido una relevancia política o profesional idearon estrategias para poder abandonar los "refugios" franceses. Es de nuevo la maestra Estrella Cortichs quien nos cuenta cómo ayudaron a salir a su amiga Margarita. En realidad, se beneficiaron todos. "Vivía con nosotros y quería salir y era una mujer sola y era muy difícil que una mujer sola saliera, ¿no? Pero entonces teníamos planes de ayudarnos", contaba Cortichs; "Ella tenía (contactos en Estados Unidos) […] entonces ayudaron a esta chiquita, le mandaron algunos dólares […] decidimos ponerla como sobrina nuestra y que viniera con nosotros", concluía de forma clara Estrella Cortichs[37]. Este grupo "familiar" fue uno de los que tuvieron su primer destino en la República Dominicana, pero el procedimiento de salida de los campos y refugios fue el mismo que el seguido para llenar los diferentes barcos que trasladaron a los refugiados españoles a tierras mexicanas.

Del deseo, de la ilusión, del compromiso con el destino mexicano nos hablan muchas de las exiliadas: "Traía el espíritu de hacer todo lo que pudiera por México […] de trabajar en mi profesión, ¡lo que pudiera! […] Y yo encontré enseguida una colocación", nos recuerda la maestra exiliada Estrella Cortichs[38]. También en el documental de Javier Larrauri,

La luz de aquella tierra, centrado en el exilio de las republicanas en México, se aprecia esa ilusión y esa alegría por llegar a tierras mexicanas. Embarcadas en el Sinaia, en el Quanza, en el Nyassa y en los otros buques que salieron desde Francia, Argelia o Marruecos, la llegada para todas fue memorable. Es cierto que Francia las había tratado con dureza y que la amenaza de Hitler era una realidad, pero México les encantó: "Y llegamos a Veracruz, al puerto. En Veracruz nos estaban esperando muchos refugiados que ya estaban aquí, el Gobierno de México", afirmaba Coro Arizmendi, "y el país de México que fue una maravilla para nosotros"[39]. "Es como una luz que se prende […] cuando llegamos a México. Cuando ya bajamos del barco […] con el calorcito que había, el sol tan estupendo, la manera de hablar de la gente […] y la música […] Veracruz que es una ciudad muy alegre, muy simpática […] fue una cosa esplendorosa, una felicidad increíble", recordaba sobre su llegada a tierras veracruzanas Carmen Romero[40]. "Llegamos a México y nos pusieron en un cuarto con una fuente llena de frutas mexicanas, con un color…", recordaba la maestra Mari Carmen Bilbao de su llegada[41].

Sabemos el número de maestras que se exiliaron a México por los censos realizados por las instituciones de ayuda a los refugiados. Efectivamente fue Carlos Esplá, entonces secretario general de la JARE, quien encargó al futuro director del Colegio Madrid, el maestro Jesús Revaque, que elaborase censos de maestros: "Con vistas a la próxima designación del profesorado del Colegio Madrid, procede que a la mayor diligencia posible", afirmaba imperativo Esplá, "forme usted un censo de todos los maestros y maestras de primera enseñanza, refugiados españoles, que residan en México", concluía[42]. Se elaboraron dos, uno en 1941 y otro en 1942; y en ellos además de los nombres de los maestros y las maestras refugiados, se resumía su formación, su labor docente en España y en México y, a veces, su adscripción política. Así sabemos que en 1941 había en México 44 maestras de primeras letras españolas y 97 maestros[43]. Un año después las cifras habían aumentado: los maestros varones eran 116 y las maestras 54[44]. Y suponemos que la cifra siguió variando. De todas las mujeres profesionales que entraron en México, un 8,3% eran maestras (Domínguez Prats, 1992: 311).

Al principio, algunas de las maestras exiliadas tuvieron problemas

para encontrar empleo y también para adaptarse a la nueva sociedad que las acogía. Para encontrar un trabajo, si hacemos caso a sus testimonios y cartas, convenía tener una red de relaciones afectivas, profesionales y políticas amplia. Muchas mujeres solas se quejaban de la dificultad para encontrar trabajo por estar en muchos casos alejadas de los espacios de socialización: "He tratado por todos los medios honestos de encontrar trabajo", le escribía la maestra Enriqueta Linares, antigua profesora de ciencias de la ILE madrileña exiliada en México, a Indalecio Prieto, "pero por ser una mujer sola encuentro muchas dificultades. El hombre frecuenta tertulias donde se informa [...] entre mis amistades de señoras he encontrado costuras con lo mal pagado que está", concluía[45].

Muchas de ellas además no tenían documentación que probase su formación. Estrella Cortichs era una de las maestras que carecía de título físico, aunque tuvo más suerte que muchas de sus compañeras a la hora de encontrar trabajo, pues, como ya hemos señalado, fue pronto. En su caso no tenía título porque nunca lo había solicitado y parece que eso era habitual entonces. Otras simplemente lo habían dejado en España. De modo que fueron muchos los refugiados, varones y mujeres, que no podían probar los estudios realizados. Habían salido deprisa y, a veces, sin nada. Aquellos que sí llevaban con ellos sus documentos los guardaron con primor. Sabemos que Victoria Kent, en un lugar prominente de su domicilio francés, después mexicano y por último neoyorquino, que fueron sus lugares de exilio, guardaba su partida de nacimiento, su título de maestra, de bachiller y de abogada, y alguna foto muy muy querida para ella (De la Guardia, 2019). En la itinerancia que caracterizó la vida de los exiliados poder probar capacidades profesionales fue siempre importante.

En cualquier caso los exiliados, poseyeran o no sus documentos, debían revalidar sus títulos españoles en México. "La Secretaría de Educación ha tomado el acuerdo de autorizar nuevamente a los maestros en ejercicio para que continúen dando sus clases", informaba Jesús Revaque desde la dirección del Colegio Madrid a Carlos Esplá en 1943; "Siempre que se matriculen en una Normal. Con esto queda resuelto el problema de los maestros del colegio", y continuaba: "Como Benavides no tiene documento ninguno vamos a escalafonarlo como profesor de

trabajos manuales. Este asunto por lo tanto también queda resuelto", concluía el director[46]. En las entrevistas orales con las maestras republicanas que se exiliaron y ejercieron en México siempre se hace alusión a la revalidación de títulos tras volver un par de años a la universidad, en este caso mexicana, y cursar algunas asignaturas de las que según la legislación docente mexicana carecían los maestros y maestras[47].

Además, muchos refugiados eran pedagogos que habían vivido las reformas educativas españolas y que estaban ansiosos por continuar con su labor en México. El interés de los maestros coincidía con el de los padres de niños refugiados españoles. Todos querían que sus hijos recibieran una educación vinculada con esa España que habían tenido que abandonar.

Para los educadores, para los padres de los niños exiliados y también para los organismos de ayuda —la SERE, la JARE y otros— era necesario no paralizar la labor docente republicana. Recordemos que la SERE era el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles o Servicio de Emigración de los Republicanos Españoles, y que fue el primer organismo que se creó para ayudar a los exiliados en París, en febrero de 1939, por Juan Negrín. También vinculada a la JARE se creó su Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CETARE). La Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE) fue creada un poco después, en julio de 1939, en el entorno de Indalecio Prieto, y como en otro lugar de este libro se ha señalado, era un reflejo de la reproducción en el exilio de los enfrentamientos de los republicanos durante la guerra civil española.

No obstante, todos estos organismos ayudaron a que los primeros exiliados arribaran a México; y unos y otros, enfrentados o no, también coincidían en la necesidad de seguir formando ciudadanos útiles a la España del futuro. Los republicanos españoles estaban convencidos, en las primeras etapas de su exilio, que el franquismo caería como estaban cayendo todos los totalitarismos durante la Segunda Guerra Mundial. Son estos los motivos que contribuyeron a la creación de instituciones educativas en México que supusieron una clara continuidad a las reformas y a los métodos educativos defendidos por la Segunda República

española, y que los hicieron permanecer reforzando y diversificando la cultura de la sociedad mexicana y también enriqueciendo mucho a la comunidad española exiliada.

Así, los republicanos españoles fundaron cuatro colegios en Ciudad de México. En otras localidades mexicanas se crearon los llamados "Colegios Cervantes" y, además, se abrieron escuelas "freinetistas" por todo el país. El peso de las reformas educativas de la España republicana traspasaba fronteras e incidía en nuevas generaciones de niñas y niños. Estos centros educativos, como nos recuerda Clara Lida (2009: 148), fueron una expresión "de la voluntad de memoria" de los republicanos exiliados en México.

LOS COLEGIOS DEL EXILIO Y SUS MAESTRAS

En Ciudad de México, el primero en abrir sus puertas fue el Instituto Luis Vives en el verano de 1939; el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón se inauguraba también en 1939; y la Academia Hispano-Mexicana en 1940. Los siguió, tras cerrar el Ruiz de Alarcón —en parte por su mala gestión y en parte por los graves enfrentamientos políticos de los exiliados—, el emblemático Colegio Madrid en 1941, financiado por la JARE (Cruz, 1995: 99).

El Instituto Luis Vives se creó con ayuda de la SERE dos meses después de concluida la Guerra Civil. Desde el principio atendió a todos los niveles educativos e implantó la coeducación. Con una filosofía educativa heredera del institucionismo contó con profesores de gran calidad (Cruz, 1995: 97-99). Ya en el año 1940 trabajaban allí un buen número de maestras republicanas. Así, Milagros Miró —que, como nos recuerdan Juan Fernández Soria y Carmen Agulló, aparece como encausada y declarada culpable en las Comisiones de Depuración valencianas del año 39—, Juana Ontañón, Elena Verdes Montenegro y Enriqueta Ortega estaban ya trabajando como profesoras del Luis Vives en 1942[48]. Enriqueta Ortega había estudiado Magisterio y después había acudido al institucionista Instituto Balmes de Barcelona. Estudió la licenciatura de Ciencias Naturales e hizo el doctorado en Madrid viviendo en la Residencia de Señoritas[49]. También fue profesora del Luis Vives

Ana María Martínez Iborra, que procedía del Instituto Obrero de Valencia, donde fue profesora de Geografía e Historia desde 1936. En su expediente de depuración se le acusa de ser una profesora "rayana en el comunismo". Se exilió primero en Francia, después en la República Dominicana y, por último, en México, donde fue profesora del Luis Vives durante 37 años (Ibáñez Tarín, 2019: 75 y 160). En 1943 se incorporó Estrella Cortichs: "El Vives cambió de director y creo que fue el señor Landa", informaba a su entrevistadora. Y reconociendo la fuerza de las redes tejidas durante la Segunda República y la Guerra Civil para encontrar trabajo en los países de acogida, continuaba: "Rubén Landa me conocía a mí porque ellos eran de la Institución Libre de Enseñanza, y yo era de la Residencia […] y había una relación grande […] pero ya me conocía por mi labor en Madrid […] y entonces tuvo un gran interés en que yo fuera y me llamó". Y continuaba ya hablando de su experiencia docente en el Luis Vives: "En el Vives teníamos que dar calificación porque los padres lo exigían […] pero cuadros de honor no hubo nunca […] al principio asistía un porcentaje alto de niños españoles, pero luego después había bastantes niños mexicanos". También explicaba Estrella Cortichs que en el Luis Vives se hacían reuniones de coordinación entre profesores, algo que no existía según ella en la tradición pedagógica mexicana y que pronto, por influencia de los maestros republicanos, incorporaron las escuelas del país de acogida[50].

También se incorporó como profesora del Luis Vives Encarnita Tagüeña, que no llegó a México hasta 1962. Encarnita había sufrido una represión inmensa durante el franquismo. Dos encarcelamientos, el primero en la cárcel de Ventas durante veinte años, y el segundo junto a su madre, la maestra Encarnación Lacorte, al volver a ser detenidas en su casa de la calle Huertas. Desterradas de Madrid ella y su madre, al salir de la cárcel y dirigirse hacia Alicante en donde terminó su formación como maestra, Encarna fue reclamada por su hermano exiliado en México. De su etapa en el Luis Vives contaba cómo fue contratada para "llevar la dirección de la primaria". Cuando se jubiló siguió trabajando: "En el año noventa, con setenta años, me jubilo. Qué hago sin niños, que voy a hacer sin niños […] Ve a Casa Alianza, ¿qué había allí?: niños de la calle, y allí fui"[51].

Del Instituto Luis Vives nos han quedado muchos testimonios de sus estudiantes, que lo recuerdan como un lugar emblemático: "Todos mis compañeros del Vives [...] Este es Enrique de Rivas, este es sobrino de don Manuel Azaña", afirmaba Coro Arizmendi, señalando una foto con un grupo de jóvenes subidos en una barca, todos felices. Y continuaba: "Todas las compañeras del Vives, Conchita Mazol, las Escofet, esa familia, y Carmen con unas trenzotas [...] estábamos yendo a ***prepa*** yo creo", concluía[52].

El Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, también abierto en Ciudad de México, tuvo una historia mucho más difícil. Creado en 1939 por el profesor republicano exiliado Pedro Martul Rey y su mujer María de los Ángeles Tobío Fernández, se financió, en parte, con ayudas concedidas por ciudadanos mexicanos simpatizantes de la causa republicana, entre ellos el presidente Lázaro Cárdenas (Cruz, 1995: 99). También contó, en sus primeros años de andadura, con numerosas becas para sus estudiantes concedidas por la JARE. Así, en enero de 1941, la Junta de Auxilio otorgó al Ruiz de Alarcón 367 becas para la enseñanza primaria, 62 para secundaria, 9 para estudios mercantiles y 7 para preparatoria[53]. Refugiados españoles y ciudadanos mexicanos crearon la "Asociación Cultural Mexicana" para su puesta en marcha. Si hacemos caso a una de sus maestras, Estrella Cortichs, era, de los colegios del exilio, el que contaba con una mayor independencia en relación a los organismos republicanos: "El Ruiz de Alarcón fue más bien de iniciativa privada", afirmaba[54] .

El centro tenía dos edificios: uno para varones y otro para chicas. En 1939, el Ruiz de Alarcón, a través de la Asociación Cultural Mexicana, pedía a la Secretaría de Educación la legalización de sus planes de estudio. En el primer año de matrícula contó con más de 1.000 estudiantes repartidos entre el ***kinder***, primaria, secundaria y los cursos de especialización profesional. Los alumnos eran casi todos hijos de refugiados políticos españoles, pero también había estudiantes mexicanos. Entre las maestras del Ruiz de Alarcón había un buen elenco de docentes refugiadas. Además de María de los Ángeles Tobío enseñaban allí Ana Cruces Campos, Montserrat Piñol Molla, Helena Martínez Matilla, Josefa Losada, Teresa Vilasetrú Teixidor, Victoria Sáez

Beltrán, Juana Salto, Jacinta Landa y Concepción Tarazaga[55].

El colegio, si hacemos caso a los informes y a los recuerdos de sus profesores, tuvo graves problemas económicos y también dificultades para normalizar las enseñanzas. Los niños españoles tenían, tras años de guerra, un pasado escolar muchas veces intermitente, y al igual que los maestros y maestras, en muchos casos carecían de expedientes académicos. Para organizarlos y adscribirlos a los diferentes cursos del sistema escolar mexicano se hacían pruebas de nivel que según la inspección mexicana en ocasiones carecieron de rigor. Pero además el colegio siempre adoleció de problemas económicos, como señalaban las autoridades mexicanas y sus propios profesores (García de Fez, 2010: 222-225).

Aunque el Ruiz de Alarcón tuvo otros problemas. El 4 de enero de 1941, tras una reunión en donde se acordó, gracias a un informe de Giral, enviar alumnos y mantener las becas al centro educativo, la JARE nombraba a un "inspector" asesorado por el Comité Femenino para velar por que el Instituto Ruiz de Alarcón estuviera cumpliendo con sus fines. "Facilitar una buena enseñanza primaria a los hijos de los refugiados españoles, facilitándoles también el aprendizaje de algún oficio […] o la preparación para carreras o profesiones auxiliares […] o según sus capacidades el estudio de enseñanzas secundarias o superiores", eran sus objetivos según el informe[56]. Poco después Jesús Revaque, que fue el inspector nombrado por la JARE para investigar el centro, emitía un informe demoledor. Para contribuir, según él, a una mejor organización del Ruiz de Alarcón, Revaque fue señalando los defectos que veía a cada una de las etapas formativas emitiendo juicios de extrema dureza. Del ***kinder*** afirmaba que era "un almacén de chicos", de primaria escribía que "hay una completa anarquía. No obstante llevar el Instituto funcionando, el plan general de enseñanza no existe ni siquiera en papel"; "La responsabilidad total y absoluta de este maremágnum es de la dirección del grado de enseñanza", continuaba el inspector. En secundaria encontraba "alumnos sin la preparación necesaria para seguir los estudios de estos grados; incorporados a la enseñanza oficial y no incorporados […] cursando primaria y secundaria a la vez […]". Salvando al cuadro docente, "los profesores encargados de la secundaria y

preparatoria son […] formidables maestros que en España dieron brillo y tono elevado a los centros en que ejercieron su labor enseñante"; Jesús Revaque concluía que los problemas eran tan grandes que no tenían solución "porque obedecen a vicios de origen […] creados por no avenirse con los fines y sobre todo con la naturaleza del servicio que la JARE resolvió instituir". Revaque fue más lejos al recomendar la creación de un nuevo centro "concorde con los fines y con las ideas […] que inspiraron a la JARE al establecer un servicio de educación para los hijos de los exiliados españoles".

Por entonces, el proyecto del Colegio Madrid estaba a punto de iniciarse; eso sí, tras retirar las becas y ayudas de la JARE al Ruiz de Alarcón. Para algunos historiadores, el Ruiz de Alarcón fue el escenario de enfrentamientos de la comunidad de refugiados que trascendían los aspectos meramente académicos. Su deseo de independencia, las pugnas entre las diferentes tendencias políticas de los refugiados, y también sus dificultades económicas y académicas son las razones que llevaron a su desaparición (García de Fez, 2011: 213-235). También nos dan una explicación parecida las maestras que trabajaron allí: "El señor Rioja, don Enrique Rioja, trabajaba en un instituto que habían fundado los españoles, bueno, una especie […] se formaba un poco como el Instituto-Escuela, diríamos desde primaria, secundaria y preparatoria, y que se llama […] Ruiz de Alarcón", contaba Estrella Cortichs a su entrevistadora; "Entonces se estaba abriendo el Madrid […] como en el Colegio Madrid les daban todo gratis, todo el mundo hizo lo posible para entrar en el Colegio Madrid". Y continuaba Cortichs con claridad: "El JARE había dado el dinero para el Colegio Madrid […] estaba dirigido por Prieto, que según parece tenía más que nadie"[57]. Pero al margen de estas rivalidades políticas entre los exiliados españoles, se fundaron otros centros.

Teniendo como modelo al Instituto-Escuela, en 1940 se fundaba la Academia Hispano-Mexicana gracias a la iniciativa de Ricardo Vinos con la colaboración de Roberto Alcaraz. Fue una de las instituciones educativas españolas de mayor prestigio en México, aunque fue tachada por algunos maestros de "elitista": "Los alumnos de la Hispano-Mexicana eran un poco, no sé, no sé cómo decirlo, pero en fin, lo que llamábamos

'aristocracia de la revolución' […] y a mí me interesaba más la otra gente […]", nos contaba Estrella Cortichs para justificar su traslado al Instituto Luis Vives en 1943. "El señor Vinos era catedrático… y ya se sabe", afirmaba Cortichs de forma crítica. Según ella, los profesores de secundaria no eran los mejores para entender los principios que debían guiar la enseñanza primaria. En la Hispano-Mexicana obligaban a los maestros a calificar y había cuadros de honor; principios que chocaban con los métodos pedagógicos de Cortichs: "En el Vives teníamos que dar calificación porque los padres lo exigían… pero cuadros de honor no hubo nunca"[58].

La Academia Hispano-Mexicana contó con ayuda financiera de la SERE y también de ciudadanos mexicanos y del propio Gobierno. Desde el principio hubo una fuerte presencia de estudiantes mexicanos. Inaugurada como un centro de educación secundaria, pronto integró todos los niveles educativos. Mantuvo los valores pedagógicos del exilio español hasta que, en 1973, fallecidos los fundadores del centro, este pasó a ser dirigido por españoles no vinculados al exilio (Cruz, 1995: 100). Entre las maestras españolas que trabajaron allí destacan Estrella Cortichs, Elvira Gascón, Ángela Campos y Rocío Mateos (Morán Gortari, 2002; Domínguez Prats, 1992: 314).

El Colegio Madrid nacía en 1941, como ya hemos señalado, como proyecto de la JARE. "La República española tiene, entre otros méritos extraordinarios que el tiempo firmará, su labor en materia de instrucción", afirmaba Jesús Revaque en su anexo al informe sobre el Instituto Ruiz de Alarcón. "No existe precedente de ella ni por su extensión, ni por su espíritu ni por la calidad del trabajo docente realizado en las escuelas"; e iba más allá: "Esta razón bastaría para tratar de crear en México una institución capaz de llevar a cabo una labor cuyo prestigio estuviera a la altura de tales antecedentes", concluía Revaque. La propuesta del Colegio Madrid parecía perfectamente diseñada, y la nueva institución, según sus fundadores, era heredera de la obra educativa republicana. En abril, Carlos Esplá le pedía a Revaque que elaborase el censo de maestros y maestras: "No debe limitarse a los maestros sin colocación sino que abarcará a todos, incluso los que estén prestando servicios en otros centros […] si usted supiera de otros de

méritos excepcionales que residieran en otros países de América deberá incluirlos en la lista". Así el Colegio Madrid, dirigido por Jesús Revaque y con un excelente plantel de profesores, abría sus puertas el 21 de junio del año 1941. El día de su inauguración ya había 50 niños de preescolar y 390 de primaria, todos españoles, organizados en siete grupos mixtos; y atendieron a los niños 32 trabajadores, también españoles exiliados, algunos como docentes y otros como "personal administrativo, de intendencia y médico"(Rico Diener y Martínez Delgado, 2015: 59).

Jesús Revaque, el primer director del Madrid y maestro polémico como hemos visto, fue funcionario del Ministerio de Educación durante la Segunda República. Estudió en la Normal Superior de Valladolid y completó su formación, gracias a la JAE, en Bélgica, Holanda y Suiza. Su último destino antes de concluir la guerra fue como organizador de las colonias y hogares de los niños evacuados, primero en Dinamarca y después con su mujer, la también maestra María Monte, en Francia. Nada más iniciar su exilio en México colaboró en la organización de los niños evacuados en Morelia. Por lo tanto, cuando fue nombrado director del Colegio Madrid tenía una larga trayectoria pedagógica, vinculada a la Segunda República española (Rico Diener y Martínez Delgado: 22).

440 estudiantes, por lo tanto, todos ellos hijos de exiliados, comenzaron en junio de 1941 sus clases en el Madrid (Cruz, 1995: 105). Desde el principio, el Colegio Madrid gozó de una gran calidad. En el reglamento se señalaba su organización, que era similar a la de los organismos del institucionismo. Solo cuarenta días después de su fundación, el centro ya convocaba a las familias a jornadas de puertas abiertas. En los informes semestrales que el Colegio emitía a la JARE se explican pormenorizadamente sus logros, que fueron muchos. El centro, además de impartir el programa docente oficial, realizaba multitud de excursiones y visitas culturales, mantenía estrechas relaciones con las familias, tenía una biblioteca moderna, organizaba conferencias; es decir, mantenía viva la metodología docente y los logros del reformismo pedagógico republicano. En el año 1943, eran profesoras del Madrid muchas maestras refugiadas: "Señora Just, señorita Junguitu, señorita Orozco, señorita Rivero, señora Gómez, señorita Vallés, señorita Martínez, señora Vilasetrú, señora Monte, señora Salto y señora Álvarez" eran algunos de los nombres de docentes que aparecían en el informe a la

JARE[59]. También sabemos que trabajó allí la maestra Pilar Santiago Bilbao desde 1948, que fue cuando obtuvo su título de maestra ya en México (Marquès Sureda, 1997: 359).

Del Colegio Madrid nos han quedado muchos testimonios tanto de maestras como de estudiantes: "El Colegio Madrid ya estaba abierto entonces. Yo nada más llegar tuve una clase de maestra", explicaba la maestra exiliada Mercedes Gili, hija del profesor del madrileño Instituto-Escuela, Samuel Gili, en su testimonio desde Ciudad de México el 12 de marzo de 2012; "Y estuve allí trabajando muchos años, muchos. Nuestra idea era aplicar los métodos del Instituto-Escuela de Madrid"[60]. También los antiguos estudiantes lo recordaban con mucho cariño. Coro Arizmendi cuenta cómo su padre arregló los papeles para que pudieran ir ella y sus hermanos al Colegio Madrid: "Cuando salíamos a la una, muchas veces estaba nada menos que un poeta, Emilio Prados, esperándonos en el ***hall*** para leernos lo que quisiéramos y contarnos poemas y versos de García Lorca, de Machado [...] y de todos nuestros poetas [...] era maravilloso"[61].

Sin embargo, como ocurrió con otros colegios del exilio republicano, la situación económica del Colegio Madrid era muy difícil, lo que entorpecía su buen caminar. Considerando la administración que si crecían podrían tener muchos más ingresos, crearon en 1950 también la etapa de educación secundaria aumentando mucho el número de estudiantes. Y en el año 1953 se fue más allá al crear una sección, la preparatoria, vinculada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de dos años, dirigida por Luis Castillo Iglesias.

La larga andadura del Colegio Madrid ha hecho que tenga una historia rica e importante para la ciudad de México. Los años cincuenta y sesenta fueron de estabilidad: la matrícula fue creciendo y, sobre todo, cada vez se inscribieron más estudiantes mexicanos. También se incorporaron docentes del país. Pero fue habitual que los antiguos niños del primer exilio, una vez graduados —la primera promoción lo hizo en 1955—, llevaran también a sus hijos al Madrid, creando así una rica comunidad que todavía se mantiene muy activa.

El inicio de la década de los setenta fue un momento de cambios radicales en el Colegio Madrid. Sabiendo que el final de la dictadura de

Franco estaba próxima y que España sería una monarquía, el Comité Técnico del Colegio Madrid tomó la decisión de ceder sus bienes al Gobierno mexicano que, con la autorización del Gobierno español en el exilio, entregó a su vez esos bienes a la recién creada "Asociación Civil del Colegio Madrid", que contaba con 14 miembros fundadores y que debía continuar la obra pedagógica y cultural del exilio republicano español.

Pero el Colegio fue más allá de la mera protección y ayuda en el mantenimiento de esta. Con el auge de las dictaduras latinoamericanas en la década de los setenta del siglo XX y sus duras represiones, el Colegio Madrid se convirtió en el lugar de Ciudad de México donde acabaron estudiando los hijos del exilio argentino, chileno, uruguayo, boliviano y también centroamericano (Capella, 2016: 34).

Pero no solo se movilizó a favor de los exiliados latinoamericanos el Colegio Madrid. Toda la experiencia del exilio —docente o no— republicano español se unió en apoyo de los que ahora tenían que dejar sus países de nuevo por causa de violentas dictaduras. Así, el Ateneo Español en México, el Orfeó Català, el Centro Republicano Español, la Casa Regional Valenciana, las organizaciones masónicas españolas, el Instituto Luis Vives y muchas otras organizaron un sinfín de actos para recaudar fondos y ayudar a esos nuevos exiliados latinoamericanos.

EL COMPROMISO DE LAS MAESTRAS CON LA SOCIEDAD MEXICANA: LOS COLEGIOS CERVANTES, LAS ESCUELAS FREINET Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN YUCATÁN

Hubo otros proyectos docentes de exiliados republicanos más relacionados con la sociedad mexicana. Así, además de los colegios situados en Ciudad de México, el Comité Técnico del SERE creó en 1939 el Patronato Cervantes, cuyo objetivo fue la apertura de colegios en otras ciudades mexicanas. En 1940 se crearon varios Colegios Cervantes en Guadalajara, Veracruz, Córdoba, Torreón, Tampico y Tapachula que, al estar situados en ciudades con pocos exiliados españoles, desde el principio tuvieron un grueso de estudiantes mexicanos (Cruz, 1995: 95-

111). Las maestras María Luisa Bargés Barba y Amanda Velázquez Garro trabajaban en el Cervantes de Córdoba; Soledad Martínez García en el de Jalapa; y Carolina Sellers en el de Texcoco[62].

Del Colegio Cervantes de Tampico, al que conocían como el "colegio de los catalanes" por la cantidad de maestros y maestras catalanes exiliados que enseñaron allí, sabemos mucho por la entrevista realizada por Salomó Marquès en 2004 a sus antiguos estudiantes, quienes recordaban con mucho cariño a sus profesores y profesoras exiliadas en los años que estudiaron en el centro (1957-1960). Resaltaban cómo el curso académico duraba desde el mes de septiembre hasta el de junio, y cómo acudían a clase mañana y tarde. Los antiguos estudiantes recordaban que era un centro educativo mixto de unos 40 estudiantes, y que ellos llegaron a él después de cursar la primaria en escuelas públicas o privadas de Tampico. En el Cervantes estudiaban matemáticas, español, historia de México, inglés y geografía física entre otras muchas materias. Resaltaban que sus clases eran participativas, con interpelaciones continuas a los estudiantes por parte de los profesores, y con métodos pedagógicos muy innovadores. Así, tuvieron exposiciones de sus trabajos y talleres voluntarios de mecánica, carpintería y otras profesiones manuales. Para ellos el Cervantes estaba reconocido como el mejor centro educativo de Tampico. Pasados unos años, allí se podrían cursar estudios de primaria, de secundaria y también de comercio.

Pero no solo hablaron en su entrevista de la escuela y sus métodos. Recordaron con mucho cariño a sus maestros y relataron anécdotas que ellos les transmitieron de su exilio. Sobre todo, la dureza con la que recordaban su travesía a través del Atlántico al viajar la mayoría con sus mujeres e hijos pequeños, y cómo les alivió llegar por fin al puerto mexicano de Veracruz. En el caso del Cervantes de Tampico, los maestros exiliados crearon también una institución para preparar a los estudiantes para entrar en la universidad, y allí trabajaron como profesores muchos de los graduados mexicanos del Cervantes. El testigo docente se había pasado a la sociedad de Tampico[63].

Además se crearon escuelas para los más pequeños por todo el territorio mexicano. Siguiendo métodos pedagógicos que ponían en valor la experiencia de los estudiantes, se fundaron escuelas activas lideradas

por republicanos y republicanas exiliados seguidores del pedagogo Célestin Freinet. Algunos de los maestros de la Cooperativa Escolar que había funcionado en Cataluña con métodos freinetistas se había exiliado en México (Marquès Sureda, 1997: 359). Así, en 1940 abría sus puertas la Escuela Experimental Freinet en San Andrés de Tuxtla, fundada por Patricio Redondo; en 1964, se fundó la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, creada a instancias de José Tapia en Ciudad de México; y en 1969 abría sus puertas la Escuela Activa Emilio Abreu Gómez (Rico Diener, 2016: 13).

Otras profesoras y maestras se integraron, como muchos de los exiliados españoles, en instituciones mexicanas. Algunas lo hicieron en las diferentes escuelas del prestigioso Instituto Politécnico Nacional. En la fundación de la carrera de Químico Farmacéutico Nacional en 1940 ya participaron prestigiosas científicas españolas educadas durante la Segunda República como la médica Serafina Palma Delgado; las químicas Adela Barnés de García y Teresa Toral; y la bióloga Enriqueta Ortega, de la que ya hemos hablado (García Bernal, 2012: 71). También fue abundante la inserción de profesores y profesoras españolas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Y por supuesto, en el Colegio de México, que supuso la continuación de la Casa de España, creada en 1938 a instancias de Daniel Cosío Villegas como un instrumento para salvar a cuantos más académicos españoles mejor (Cosío Villegas, 1976; Lida y Matesanz, 1990; y García Bernal, 2012).

El Colegio de México, como nos recuerda Jorge de Hoyos, sigue siendo en la actualidad una de las instituciones académicas de mayor prestigio del país (Hoyos, 2019: 660; Valero Pie, 2015). La influencia del institucionismo, tanto la del Centro de Estudios Históricos como la de la Institución Libre de Enseñanza, fue obvia.

Entre los pedagogos más interesantes que se exiliaron en México están la pareja formada por Elvira Godàs y su primer marido Joseph Cervera. Elvira Godàs i Vila pertenecía a una familia de educadores muy progresista. Su padre, Frederic Godàs, fue un reputado pedagogo y, junto a su madre, Victorina Vila, que fue la primera mujer en Lérida en obtener el título de bachillerato, fundó el Liceo Escolar de Lleida. La escuela abrió sus puertas en 1906 y enseguida incorporó los principios pedagógicos más innovadores. “Mis padres trabajaron de igual a igual

para levantarlo, escolarizaban tanto a niños como a niñas y practicaban una pedagogía activa; aparte de las materias tradicionales, enseñaban música, arte, educación física, hacían excursiones… Todo esto suena muy normal ahora, pero en aquella época resultó revolucionario", decía Elvira Godàs en una entrevista concedida a ***La Vanguardia*** poco antes de su muerte (Gutiérrez, 2014).

El prestigio del Liceo Escolar de Lleida hizo que llegaran allí estudiantes de muchas partes. En 1920 falleció Frederic Godàs, padre de Elvira, durante un viaje de trabajo, y su madre, que tan solo tenía 33 años, dirigió la escuela y además impulsó la educación de sus cinco hijos. Elvira, que era la benjamina, estudió la carrera de Piano en el Conservatorio.

En 1936, con el estallido de la guerra civil española, los planes educativos de la Segunda República se trastocaron. La tensión era cada vez mayor. Gracias a sus clases, el Liceo Escolar de Lleida continuó intentando dar una cierta normalidad a estudiantes, padres y maestros, y Elvira Godàs decidió transformarse, como hicieron muchas otras mujeres republicanas, y formarse para ejercer como maestra: "Todos los hombres estaban en el frente, así que la República solicitó más profesores; yo me presenté voluntaria", afirmaba en la entrevista que concedió a ***La Vanguardia***, realizada por Maite Gutiérrez en 2014. Así, Godàs aprobó un examen especial para demostrar que tenía el nivel necesario y consiguió, en esos días de guerra, el título de maestra, pero no pudo trabajar en la escuela de sus padres. La tragedia se cernía sobre el prestigioso centro escolar. El 2 de noviembre de 1937, la Aviazione Legionaria italiana bombardeó Lleida y destruyó la mitad del edificio del Liceo Escolar. Fue el horror y, además, un horror muy poco recordado: murieron 42 niños. "Lo hicieron a propósito, sabían que era una escuela y la bombardearon; porque la escuela era el alma de la sociedad que queríamos construir, más justa y democrática; trataban de impedir que estas ideas progresistas se expandieran", afirmaba Elvira Godàs a Gutiérrez. Para muchos, entre otros para el fotógrafo Agustí Centelles, que inmortalizó el bombardeo, esta tragedia fue comparable al bombardeo de Guernica, aunque sea mucho menos conocida.

El Liceo Escolar de Lleida, creado por los padres de Elvira Godàs, sacudió la enseñanza de la ciudad, como explica Herminia Esteban en

Més que una escola (Pagès Editors, 2018). Con una pedagogía innovadora, el Liceo apostó por los valores democráticos y participativos para educar a sus alumnos. Lleida ha rendido varios homenajes a esta escuela y a sus exalumnos, cuando estos eran ya octogenarios. En una de estas ocasiones, uno de ellos declaró: "Si el piloto que nos atacó en 1937 hubiera estudiado en una escuela como la nuestra, nunca hubiera podido lanzar una bomba" (Esteban, 2018).

La guerra hizo que Elvira Godàs se viera obligada a trasladarse continuamente y ejercer su profesión en diferentes lugares para evitar combates y bombardeos. Así Godàs, siempre junto a su primer marido, Joseph Cervera, también profesor, se trasladó de Lleida a Barcelona y trabajó en la escuela Nova Infància. Nos cuenta que cuando oían las sirenas, paraban de forma inmediata las clases y corrían con sus alumnos al refugio antiaéreo que había en los Encants. Godàs ejerció además en escuelas de Les Borges Blanques y de Figueres. "Eran tiempos difíciles e inestables, pero enseñábamos a gusto, en libertad, y tratábamos de dar normalidad a los niños", afirmaba Godàs (Gutiérrez, 25-7-2014). La escuela se convirtió en un oasis en medio de toda la barbarie, la conexión con una vida normal. Con el avance de las tropas de Franco, la familia se trasladó al norte de Cataluña, siempre ejerciendo como maestros. Allá donde iban, encontraban una escuela con niños a los que enseñar.

Al llegar las tropas franquistas a Figueres, Elvira Godàs decidió huir a Francia. Cruzó los Pirineos a pie con Joseph Cervera, enfermo ya del corazón, y su hijo de dos años y medio. "Gracias a unos familiares logramos escondernos cerca de París", recuerda. Allí permanecieron hasta conseguir plaza en uno de los barcos que el Gobierno de México puso a disposición de los refugiados españoles. Así, Elvira partió en el Sinaia, en el que ella y su familia llegaron a Veracruz junto a 1.600 españoles más.

Una vez en México, Elvira y Joseph siguieron trabajando en la enseñanza. Primero lo hicieron en una escuela rural mexicana de Yucatán; de ahí pasaron a la ciudad de Mérida, en donde nació su hija Teresa, y un lugar que siempre recordó con fuerza.

Fue también en Mérida donde Elvira inició un nuevo camino docente, muy involucrado con la educación de adultos mexicanos. Así, fundó junto a Joseph la Academia de Enseñanza para Adultos. Cervera y Godàs, como

muchos otros exiliados, tuvieron que compaginar varios trabajos, por lo que enseñaron también en la universidad de la ciudad yucateca de Mérida.

La fundación de la Academia para Adultos supuso toda una reflexión pedagógica para Elvira. Consideraba que la realidad de Mérida en los años cuarenta era otra diferente a la de Lleida en los treinta. La comunidad era distinta y sus necesidades también. Los adultos necesitaban planes de alfabetización y de formación profesional, sobre todo las mujeres. Su trabajo, como ella misma reconocía, la transformó. Su formación como música también le llevó, como había ocurrido con otras maestras exiliadas en Estados Unidos o en México, a producir cambios en su práctica docente para adultos. Esa reflexión, ese cambio, esa capacidad de constatar la diferencia le hacía querer aún más a su país de acogida, involucrarse más con él, conocerlo mejor. Fue una de las maestras republicanas que más se involucró desde el principio con la población mexicana y, sobre todo, con la población mexicana adulta femenina.

Pero en Mérida la situación de Elvira Godàs se complicó mucho, pues vivió la muerte de su marido y se quedó viuda con dos hijos muy pequeños, encontrando grandes dificultades para sacar la empresa educativa yucateca adelante ella sola. Decidió entonces trasladarse a Ciudad de México. Allí, como nos recuerda, trabajó en cosas diversas: en una empresa de distribución de libros, en un taller de forrar botones y en otras más. Por fin, en 1951 pudo regresar a la docencia al fundar el jardín de infancia Andersen. Allí retomó su trayectoria y su concepción de cómo debía ser su relación con el país de acogida: no quería enseñar solo para hijos de refugiados españoles sino para niños que fueran mexicanos o extranjeros. En 1956 fundó el colegio Juan Ramón Jiménez. En ambas empresas educativas, la música enseñada por Elvira Godàs fue fundamental. Después Godàs trabajó ya en los años sesenta en el Colegio Franco-Mexicano y después en Las Vizcaínas (Marquès Sureda, 1997: 360). En Ciudad de México, tras un segundo matrimonio muy breve, se casó de nuevo con el librero y escritor José Ramón Arana, el fundador de la revista ***Las Españas***, y con él tuvo un hijo más, Veturián Arana.

La dedicación de las maestras republicanas a su docencia fue exhaustiva. Las jornadas laborales eran largas y la preparación de las

clases también les robaba tiempo a su vida familiar o de ocio: "Fui más maestra que madre", afirmaba María Leal, profesora en el Colegio Madrid, "porque pasaba en el colegio desde las siete de la mañana hasta las siete de la tarde [...] yo hice de aquello mi patria. Aquello fue para mí España, yo allí me hice española y andaluza de nuevo", concluía[64]. Esos horarios largos y de actividad incesante aparecen en los testimonios de todas, igual que la necesidad del pluriempleo, bien en más de un colegio o bien alternando la docencia con alguna otra actividad remunerada.

Pero hubo maestras que no pudieron ejercer su profesión en México, como había ocurrido en otras geografías del exilio. Es el caso de la maestra catalana María Tarragona, que sí estuvo muy presente en la socialización y en las redes de ayuda entre las mujeres exiliadas pero que no pudo llegar a trabajar en colegios o en escuelas.

María Tarragona había estudiado Magisterio en la Escuela Normal de Barcelona, a la que siempre consideró una de las mejores: "Quiero hacer hincapié en que la Escuela de la Generalidad no era una más de las Escuelas Normales. Tenía su propio plan de estudios y entre los profesores se reunía lo mejor y más selecto de la intelectualidad catalana", afirmaba en su testimonio; "Los estudios se hacían en catalán y teníamos clase de lenguaje y literatura castellana. Tuve la suerte de tener como maestros a personajes tan notables como Pablo Vila, Casiano Costal, Margarita Comas, Marcial Olivar [...] y como profesor de francés al hoy célebre historiador Pierre Vilar". Después, Tarragona ejerció como maestra durante la guerra trabajando en la Escuela del Sindicato de la CNT. Se exilió a Francia y después a México, pero allí no pudo retomar su profesión; aunque sí que hizo, como casi todas las maestras republicanas, muchas otras cosas: trabajó como secretaria, como vendedora de aceite, y también en la editorial Delfín. María Tarragona se casó en México con el diplomático Carlos Zapata (Tarragona, 1993).

TIEMPO DE AYUDA, TIEMPO DE OCIO

En los informes, textos, libros de memorias y obras publicadas por las maestras exiliadas en México y sus familiares, las referencias a las redes de solidaridad —a veces también a los enfrentamientos de la comunidad

exiliada— que les posibilitaron encontrar casa, trabajo, lugares de socialización y crear y recrear una memoria compartida fueron habituales.

"México me deslumbró… El D. F. ya era enorme, pero todavía manejable. Podías hacer varias cosas por la mañana, otras más por la tarde, disfrutar de todas ellas y no sentirte agobiada", escribía Elena Aub rememorando el reencuentro con su padre, Max Aub, exiliado en México, ya en 1946. "Sinceramente, era una ciudad encantadora, y me cabe la satisfacción de haberla saboreado cada día de mi juventud". De las redes de solidaridad y afecto también habla en el mismo texto de memorias: "Mi querido Max tuvo que batallar mucho para ganarse la vida. Joven y fuerte, hacía tres o cuatro cosas diferentes para llegar a final de mes. Dio clases de actuación, fue crítico de teatro y, de vez en cuando, escribía algún que otro guion para cine. También militaba en el grupo Jaime Vera, del PSOE, y por poco tiempo fue masón (Elena Aub, 2019: 18).

Pero si los varones trabajaban y se pluriempleaban con ayuda siempre de amigos exiliados y mexicanos, las mujeres no se quedaban cortas. Es la maestra Elvira Godàs quien contaba a su amiga Dolores Cabra cómo, a su llegada a Ciudad de México en 1942 desde Mérida, una vez viuda tuvo que trabajar en mil cosas y sin parar: "Residió en un edificio lleno de exiliados españoles y consiguió independizarse y trabajar". Y continúa Dolores Cabra su relato sobre Godàs: "Hace unos años contaba que en el exilio las mujeres fueron las primeras en trabajar y en llevar un sueldo a casa, porque sabían hacer trabajos manuales. Ella misma durante el primer año se ganó la vida haciendo jerséis para los soldados norteamericanos, cuando ya había estallado la guerra mundial y se había producido la intervención americana". También Cabra recordaba cómo Godàs "trabajó también en la Unión Distribuidora de Ediciones que habían fundado dos catalanes: el catedrático de universidad Miquel Marín y el anarquista de Vilanova i la Geltrú, Ricard Mestre". Como ya hemos visto, el camino de Godàs fue complicado, como el de muchas maestras exiliadas. Tuvo que volver a la universidad y cursar asignaturas específicas exigidas por el Gobierno mexicano para que le reconocieran su título de maestra. Entonces "pudo volver a dedicarse a la docencia. Apasionada de la música, Elvira se inscribió también en el Orfeó Català de México, donde iba a cantar dos veces por semana, y donde conoció a Pozas, su segundo marido, con el que convivió poco pero intenso tiempo"

(Cabra, 2015).

Además de trabajar, las maestras republicanas exiliadas en México se implicaron en la reorganización de asociaciones femeninas y muchas veces feministas. Acostumbradas en la España republicana al compromiso político y social, continuaron su actividad en América. Así, un grupo de exiliadas creó en 1943 el Grupo Femenino Español Mariana Pineda para ayudar a los presos de las cárceles y aquellos recluidos en los campos de trabajo en España. Entre ellas Estrella Cortichs, Carmen Planas, Justa Pujol y otras más. También se fundó en México el grupo Mujeres Antifascistas Españolas, muy influido por la Agrupación de Mujeres Antifascistas (AMA), tan activo durante la Segunda República y la guerra civil española como así señalamos con anterioridad en este libro (Domínguez Prats, 2009a: 75-85). En él participaron Emilia Elías, Matilde Cantos, Isabel de Palencia y Trinidad Arroyo. Estos dos grupos de mujeres que habían surgido en México se fusionaron en 1945 en la Unión de Mujeres Españolas, la UME. Allí participaron Emilia Elías, Matilde Cantos, Amelia Martín, Encarnación Fuyola, Elvira Gascón, Isabel de Palencia y María Pérez Enciso. Entre sus logros destacan las ayudas que desde México proporcionaban a mujeres y varones presos en las cárceles franquistas. En los años de mayor esplendor del exilio español en México, en la segunda mitad de la década de los cuarenta, llegaron a tener 500 afiliadas. A pesar de que desde los años cincuenta la UME funcionó con mucha autonomía, siempre estuvo muy próxima a la Unión de Mujeres Antifascistas que tenía su sede en París y que dirigía Dolores Ibárruri desde su exilio en Moscú (Domínguez Prats, 1992: 366 y 2009a: 80).

En México se organizó otra vez la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, ahora en el exilio. Regina Lago, maestra y psicóloga, integró la Comisión Ejecutiva, siendo la responsable del Comité de Solidaridad y Ayuda a los profesionales de la enseñanza en España. La labor de ayuda de la organización hacia los maestros represaliados en el interior de España fue memorable.

Las maestras republicanas exiliadas en México tejieron redes de ayuda y solidaridad también informales, y todas ejercieron su profesión con la pasión con que la habían ejercido durante la República y la guerra en esa España republicana que tanto añoraron. Se ayudaron mucho entre sí a la

hora de encontrar trabajo, pero también vivienda, que muchas veces estaba en los mismos edificios. Se consolaron y también, como ocurrió en otras geografías del exilio, se ayudaron materialmente.

De los espacios de ocio hablan mucho las maestras. El Centro Vasco fue emblemático para muchas de ellas: "Los refugiados nos mantuvimos un poco fuera de México… Todos estábamos en la Academia (Hispano-Mexicana). Y de las Academias nos íbamos al Mundet o al Centro Vasco", afirmaba la maestra Mari Carmen Bilbao en su testimonio; "Y bailábamos allí", concluía. "Esta (foto) es en el Centro Vasco… Fue maravilloso para mí"[65]. "Esto es un tesoro, es un librito de canciones en euskera", y pasaba después Coro Arizmendi a cantar en euskera las canciones de su juventud mexicana en el Centro Vasco.

"Ay, las chicas de la Barranca… Pili Claudín, pobrecilla, estuvimos juntas en la cárcel, mi segunda vez", recordaba a su amiga y compañera de exilio Encarnita Tagüeña, comentando una película casera sobre un grupo de exiliadas divirtiéndose. Y es que a este enorme grupo de sociabilidad informal entre exiliadas, la mayoría maestras republicanas, se llamaron entre ellas "Las chicas de la Barranca"; "Poco a poco fuimos haciendo un grupo de refugiados estupendo, estupendo", recordaba la maestra exiliada Mercedes Gili, "en el que tal día de la semana íbamos todas, íbamos, nos divertíamos horrores, cantábamos canciones de España por supuesto, por supuesto. Hasta un día llevamos mariachis, ¿te acuerdas?", interpelaba a otra de las exiliadas Mercedes Gili. "Eso (las reuniones de la Barranca) duró mucho tiempo hasta que empezaron a morirse, hombre", concluía resignada. En ese espacio hablaban de política, de trabajo, tejían redes de afecto y también se ayudaban[66].

El exilio de las maestras en México fue más confortable y productivo que el realizado en otros lugares de acogida. La lengua, la cultura, la gente… todo fue grato para ellas. Pero además, en la mayor parte de los casos, pudieron mantener el ejercicio de una profesión que para casi todas ellas fue una verdadera vocación a lo largo de sus vidas.

CAPÍTULO 6

HACIA LOS ESPACIOS INSULARES. REPÚBLICA DOMINICANA, PUERTO RICO Y CUBA

Pero no todas las exiliadas se dirigieron como primera opción a México o a Estados Unidos; hubo otras naciones de acogida. Además, muchas de las maestras exiliadas se movieron desde sus primeros lugares de exilio hacia otros más lejanos buscando mejores condiciones laborales o para aproximarse a familiares y amigos; por lo que los nombres de muchas de ellas se repiten entre los diferentes países del exilio. La geografía del exilio republicano español siempre fue una geografía compleja, y el exilio de las maestras republicanas no fue una excepción.

REPÚBLICA DOMINICANA

"Las redes de un exilio errante" es como titula su artículo la historiadora Consuelo Naranjo Orovio en el libro colectivo ***El exilio republicano español en la sociedad dominicana*** (2010). Y esa alusión al continuo movimiento de los exiliados creemos que plasma muy bien esa inquietud y ese deseo de cambio de muchos de los exiliados que arribaron a la República Dominicana por cualquiera de sus puertos de entrada: el de La Plata o el de Santo Domingo.

Y es que sabemos que, si parte de la comunidad exiliada se movió desde un lugar de acogida a otro, los que optaron por la República Dominicana fueron los más inquietos. El desencuentro de estos maestros republicanos con el régimen del dictador Leónidas Trujillo fue obvio y muchos intentaron abandonar ese primer puerto de llegada. Sin embargo, tanto aquellos que solo estuvieron de paso como los que permanecieron allí también dejaron su impronta.

En total, desde finales de 1939 y hasta mediados de 1940 llegaron a la República Dominicana unos 4.000 refugiados españoles. Fue, por lo tanto, el segundo lugar en cuanto al número de exiliados republicanos. Sin embargo, las políticas gubernamentales con ellos, que al principio fueron amables, se tornaron agresivas a partir del 6 de julio de 1940, que es cuando las autoridades dominicanas impidieron el desembarco de los más de 600 refugiados que llegaron al puerto de Santo Domingo de Guzmán, en el transatlántico Cuba. Es Juan Alfonseca Giner de los Ríos quien explica cómo, a través de los medios oficiales dominicanos, el Gobierno de Trujillo informaba de que entre los españoles que habían llegado: "(Eran) una cantidad de inmigrantes francamente indeseables —con muy pocas excepciones—, ya que no se trataba meramente de personas cuyas ideas o filiación política les obligaron a salir de España […] sino de gente de profesión desconocida aún en su propio país", afirmaba el diario ***La Nación***, que era propiedad de Trujillo, y continuaba: "Y la historia (de estos exiliados) prácticamente comienza con la guerra […] con títulos y cargos equívocos, que solo justifican —en algunos casos— papeles de dudosa garantía", concluía el artículo (citado en Alfonseca Giner de los Ríos, 2010: 34).

El Cuba, una vez que las autoridades dominicanas prohibieron el desembarco de sus pasajeros, navegó primero hacia Martinica y desde allí a México gracias a las gestiones que había realizado la JARE con el Gobierno de Cárdenas. Hubiera sido peligroso su retorno a Francia, ya ocupada por Alemania, porque muchos de sus pasajeros habían tenido cargos de responsabilidad durante la Segunda República y habrían sido deportados, como tantos otros, a la España de Franco.

Este giro en la mirada del dictador Trujillo, desde mediados de 1940, hacia los exiliados españoles fue una situación que preocupó a todos. Trujillo, después de expresar en la Conferencia de Evian de 1938 su deseo de admitir a refugiados en su país, inició negociaciones con las organizaciones de ayuda a los refugiados españoles expresando su voluntad de que estos fueran sobre todo campesinos (blancos) que pudieran poblar y trabajar en las nuevas colonias agrícolas rurales. Y lo cierto fue que los españoles que arribaron eran en su mayoría profesionales, empleados u obreros, en cualquier caso, población urbana. Según Trujillo, ello provocó una fallida "campesinización" y un éxodo de

los refugiados asentados en las colonias agrícolas creadas por Leónidas Trujillo hacia las ciudades dominicanas. El dictador siempre dijo que los españoles habían violentado lo pactado (Llorens, 1976: 152-159).

Pero esa no fue la única razón del cambio de actitud hacia los españoles en esta nación de acogida. Según Consuelo Naranjo Orovio (1987: 521-524), el dictador acogió a los exiliados republicanos por "los deseos de poblar el país con mano de obra blanca y fomentar el desarrollo de la agricultura mediante la creación de colonias". También en esos primeros años Trujillo quería, de alguna manera, cambiar su imagen frente a la comunidad internacional. La terrible matanza de haitianos perpetrada en 1937 había conmovido por su brutalidad a la opinión pública internacional, y defender políticas de acogida a los refugiados parecía funcionar en la mejora de la imagen de la dictadura de Trujillo (Llorens, 1976: 152). Pero, sobre todo, lo obvio era que no había ninguna afinidad ideológica entre la República Dominicana de Trujillo y la República española, ni con sus simpatizantes ahora exiliados allí (Gardiner, 1979). Como afirma Alfonseca Giner de los Ríos: "Logrado un cierto impacto en la opinión norteamericana, que registró en páginas como las del ***New York Times*** la llegada de los refugiados republicanos a la isla, pero que no prestó mayor atención a su destino posterior en ella, el problema de su inserción en el país fue dejado de lado" (2010: 63). Las diferencias políticas entre el dictador y los exiliados republicanos se hicieron así visibles conforme el Gobierno de la República en el exilio y la comunidad exiliada fueron abandonados a su suerte por gran parte de la comunidad internacional con el inicio de las duras políticas de bloques de la Guerra Fría y la llegada de otros refugiados; en el caso de la República Dominicana, judíos con más apoyo y visibilidad internacional. Tampoco debemos menospreciar las presiones de la embajada franquista española ante el dictador Trujillo contra los exiliados republicanos (Naranjo, 2010: 146).

Por estas razones, pero también, como afirma Llorens (1976: 153), por la falta de posibilidades laborales de los exiliados, el número de refugiados en la República Dominicana se redujo a una tercera parte en solo tres años: "No se podía vivir allí; teníamos la impresión de que estábamos en un pozo y que era muy difícil salir de él", comentaba la maestra Estrella Cortichs sobre su exilio en la República Dominicana

poco antes de lograr viajar hacia México[67]. Así, los exiliados iniciaron la búsqueda de otros lugares de acogida: México, Puerto Rico, Estados Unidos, Cuba y Venezuela fueron sus destinos.

Pero no todos estuvieron tan descontentos. Hubo exiliados docentes que, como había ocurrido en Estados Unidos y también en México, trabajaron en escuelas y colegios y que, en los primeros años, pensaron que podrían adaptarse: "Nuestro sitio llegó cuando el barco francés se detuvo en un puerto de la República Dominicana llamado Puerto Plata", escribía la maestra Guillermina Medrano en sus memorias; "El atractivo del nombre, el sol y la luz tropical y mi estado de salud nos inclinaron a pedir permiso a las autoridades de la aduana para visitar la isla por unos días y esperar la conexión que nos llevaría a nuestro destino: México" (Medrano, 1998: 347). Pero tardaron años en partir, y como ya se ha visto en otro capítulo de este libro, lo hicieron hacia Estados Unidos.

En la República Dominicana el exilio español también dejó su impronta educativa y además estuvo de nuevo muy relacionada con las redes internacionales previas y con los métodos de la Institución Libre de Enseñanza. El primer centro educativo creado por exiliados españoles en abrir sus puertas fue el Instituto Colón, creado en 1939; en La Romana se fundó el Instituto-Escuela Cervantes, en 1940; y también se creó el Colegio Duarte.

El centro más importante de todos fue el Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo (actual Santo Domingo), creado por la maestra valenciana Guillermina Medrano; formada, como señalamos, en la Normal y en los organismos vinculados al institucionismo como la Residencia de Señoritas. Era una republicana muy conocida porque fue la primera mujer concejal del Ayuntamiento de Valencia. Medrano, además, militaba en Izquierda Republicana y estaba casada con el abogado republicano Rafael Supervía.

Guillermina Medrano, nada más llegar a la República Dominicana desde Francia, había empezado a impartir, como otros refugiados, clases particulares en su casa. Después había trabajado como técnica de la Secretaría de Educación y también como profesora en la Escuela Normal de la capital. Pero pronto logró fondos para crear el Instituto-Escuela, donde enseñaron también las maestras Emilia Benavente y María López

(Cruz, 1998: 328-333). Además trabajaron allí, antes de instalarse en México, Estrella Cortichs y Ana del Toro. En total fueron catorce los maestros exiliados que impartieron docencia en el nuevo centro.

Si hacemos caso al testimonio de Estrella Cortichs Viñals, el prestigio de los colegios del exilio español era muy grande en la República Dominicana porque "algunos de los políticos y de las personas sobresalientes de Ciudad Trujillo mandaban a sus hijos allí"[68]. Entre esos políticos, como nos recuerda en la entrevista concedida por Guillermina Medrano a Consuelo Naranjo Orovio en 1984, había miembros de la familia del dictador: "Yo nunca bajé la cabeza ante el dictador Trujillo, aunque tuve a su hija en mi escuela; pero fue una escuela moderna, la primera [...] y tuvimos actividades extraordinarias [...] yo tenía en la escuela a la hija del embajador americano A. Warren, que es uno de los que firmó la Carta de San Francisco, y varios de los hijos de los embajadores de Perú y México [...] estaban en mi escuela"[69].

La escuela creada por Medrano fue muy innovadora. "Fue en enero de 1941 cuando tuve oportunidad de poner en práctica los postulados educativos que había soñado con desarrollar en mi patria. La circunstancia de que llegaran a Santo Domingo, entre los muchos exiliados, un buen número de maestros, algunos incluso compañeros del Plan Profesional, hizo posible [...] que el Instituto-Escuela [...] contara con profesores capacitados para desarrollar su programa" (Medrano, 1998: 348). Con métodos experimentales, salidas al campo, laboratorios prácticos, expresiones artísticas —fueron memorables las funciones del teatro de guiñol del colegio dirigido por el escritor y escultor Fernández Granell— y enseñanzas de lenguas modernas, el colegio gozó de un inmenso prestigio y, si hacemos caso a la fundadora, de una gran libertad. "He de reconocer que, en los primeros tiempos, pudimos gozar de completa independencia en el desarrollo de nuestros programas", escribía Guillermina Medrano en su informe antes de dejar la isla en 1945 para dirigirse hacia Estados Unidos; "Y que pudimos también tomar medidas que otros centros no hubieran siquiera tratado de llevar a la práctica. Por ejemplo, nunca presidió nuestro centro el retrato del dictador, cosa peligrosa en un país donde por todas partes se leía, en grandes titulares, 'Dios y Trujillo'" (Medrano, 1998).

Sin embargo, Guillermina Medrano, su marido y un grupo grande de exiliados captaron bien la falta de simpatía hacia ellos del régimen de Trujillo: "Con la proximidad del fin de la Segunda Guerra Mundial, y ante el temor de que grupos de dominicanos que luchaban con gran riesgo para derrocar al dictador pudieran recibir ayuda, siquiera ideológica, de los exiliados españoles, hizo que la actitud de aparente respeto al desenvolvimiento de los españoles en la isla cambiara peligrosamente", escribía Medrano en un informe publicado, en parte, por Cruz; "Muchos habían dejado el país en cuanto les fue posible dada la limitación de medios para ganarse la vida", continuaba su relato Guillermina Medrano. "Así pues, cuando por diferentes 'síntomas' —como ataques solapados en la prensa diaria a mi esposo, que dirigía el periódico ***Democracia***, órgano de los republicanos y socialistas exiliados— pudimos darnos cuenta de que nuestra estancia en Ciudad Trujillo podría llegar a un clímax peligroso, decidimos que era necesario buscar nuevos caminos para nuestra vida de exiliados". Y como ellos, también muchos otros lo hicieron (Cruz, 1998). En el caso de Guillermina Medrano y su marido, como ya señalamos anteriormente, su destino último fue Estados Unidos, gracias a las buenas relaciones que tuvo en el Instituto con los padres de estudiantes de aquel país (Medrano, 1998: 349-353). De todas formas, Guillermina, agradecida, recordaba que en su caso: "La decisión no fue fácil. En estas tierras habíamos encontrado cariñosa acogida por gran parte de la población, teníamos amistad íntima con personas de una gran finura espiritual con quienes pasábamos veladas muy agradables". Y continuaba Medrano: "Nos habíamos habituado a las frutas y a la exquisita cocina dominicana y hasta nos familiarizamos también con giros del lenguaje, nuevos para nosotros y, sobre todo, habíamos fundado un centro educativo que gozaba de gran prestigio", reconocía en su informe preparado al dejar el país. "En el cual pusimos toda nuestra joven energía y esfuerzo. Con él quisimos demostrar al pueblo dominicano nuestro agradecimiento por habernos abierto sus hogares y acogido con cariño de hermanos" (Medrano, 1998: 349). Y era cierto. A pesar de los desencuentros políticos con el dictador, de nuevo las maestras republicanas habían logrado dejar su impronta de modernización pedagógica también en la República Dominicana.

Pero escuchemos a otras voces hablar de su salida de la isla. Por

ejemplo, al matrimonio de maestros vascos formado por Pilar Munárriz y Luis Leal Crespo, quienes llegaron desde Francia a la República Dominicana en 1940 estando Pilar embarazada. Ambos estuvieron muy comprometidos con la Segunda República española. Luis fue director de la Normal de Gerona hasta el final de la Guerra Civil. En la República Dominicana trabajaron primero en las escuelas creadas por el exilio español en Trujillo. Pero ellos mismos reconocieron que la estabilidad laboral fue difícil conforme la dictadura de Trujillo se puso intransigente con los exiliados republicanos. Así, Luis Leal fue "expulsado injustamente de su trabajo" y tuvieron que abandonar el país. Su tercer país de acogida fue Venezuela, donde tanto los migrantes económicos como los exiliados vascos ayudaron a estos otros exiliados en la República Dominicana para que pudieran no solo salir de la isla sino encontrar trabajo como docentes en su nuevo país de acogida (Leal Munárriz, 2016).

También Estrella Cortichs explicaba, en su entrevista, cómo fue la salida de la República Dominicana de ella, de su marido y de su amiga Margarita, con los que, como ya hemos señalado, había abandonado Francia. Tras trabajar en distintos centros educativos, entre ellos el Instituto-Escuela creado por Medrano, y recordar que había estudiantes "de todas las edades que no eran nuestros (exiliados españoles) pero que habían llegado de Centroeuropa (Cortichs se refería a los refugiados judíos acogidos por Trujillo) porque entonces la gente de Santo Domingo tenía un poco la idea de blanquear la raza", recordaba Cortichs en su entrevista. Y continuaba contando su deseada salida por razones políticas y laborales: "Un papel recibido por un tío de Ricardo (nos permitía) salir hacia México previo paso por Cuba". Llegaron a México en octubre de 1940 (Tornafoch, 2003: 34); y allí, como en otro lugar de este libro ya se ha señalado, recibieron la inestimable ayuda de las redes formadas por amigos como Abelardo Fábregas y Joana Justa, los dos maestros que se movilizaron para que Estrella Cortichs continuara en México con su vocación docente[70].

PUERTO RICO

"Me gusta esto cada día más, continúo mis sesiones diarias de observación marina [...] Lo del mar sí que es a ratos excesivo de hermosura", le escribía, desde San Juan de Puerto Rico, Pedro Salinas a Jorge Guillén a 12 de enero de 1944. Esa sensación, esa alegría por la belleza de la isla y por la amabilidad de sus gentes aparecía siempre en epistolarios y memorias de los exiliados republicanos en Puerto Rico.

De la emigración española a Puerto Rico tenemos muchísima información. Fue un lugar deseado y querido por los docentes republicanos; un espacio acogedor con redes sólidas de ayuda en donde todos se encontraron como en casa. Cuando uno recorre las calles del viejo San Juan, admira desde El Morro el cementerio donde muchos de ellos quisieron enterrarse, como el propio poeta Pedro Salinas, o la Universidad de Río Piedras, repleta de huellas de los exiliados españoles, se entiende muy bien la razón de esa insistencia de los republicanos españoles por el exilio boricua. Al hablar de la existencia de redes previas que facilitaron mucho el exilio docente, la figura de Jaime Benítez es quizás de las más importantes. El rector de la Universidad de Puerto Rico, sabiendo las dificultades que los profesores republicanos españoles estaban teniendo con el régimen de Trujillo, visitó la República Dominicana muchas veces y, desde 1942, estaba trabajando, mano a mano con el Departamento de Estado estadounidense, la tramitación de visados para profesores que habían impartido cursos en Puerto Rico con anterioridad, como era el caso de Vicente Llorens o de Matilla. En todo momento Benítez tuvo el apoyo del presidente de la Universidad de Puerto Rico, Gustavo Agrait, y de la hispanista Margot Arce, que conocía muy bien a los exiliados españoles porque, por un lado, había estudiado en el Centro de Estudios Históricos en Madrid y, por otro, con algunos de ellos había compartido, como ya se ha señalado, los veranos en Middlebury College, en donde fue una profesora habitual. También otro de los profesores del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico, Rubén del Rosario, había compartido con los exiliados españoles aula en el Centro de Estudios Históricos en Madrid. Además, muchos institucionistas habían impartido conferencias o docencia antes en Puerto Rico.

La Universidad de Puerto Rico, que se había fundado poco después de que Estados Unidos se anexionase la isla, en 1903, no creó el

Departamento de Estudios Hispánicos hasta 1927, quizás por el deseo de Estados Unidos de que la isla tuviera, al principio, un mayor contacto con la cultura estadounidense. Pero aunque no existiera un departamento específico, los contactos entre la universidad y el institucionismo español fueron constantes. Así, algunos intelectuales españoles habían visitado la universidad, entre ellos Américo Castro (1924), Tomás Navarro Tomás (1925) y Federico de Onís (1926) (Vásquez, 2011: 1). Es más, el Departamento de Estudios Hispánicos se creó, en parte, por las estrechas relaciones de la Universidad de Puerto Rico con el institucionismo: "Las gestiones del entonces rector, Thomas A. Benner, y del (institucionista) Federico de Onís, colaborador del Centro Español y catedrático desde 1916 en la Universidad de Columbia […] que actuó como primer director de dicho departamento (de Estudios Hispánicos) […] contó con tres directores honorarios, Ramón Menéndez Pidal, Tomás Navarro Tomás y John Gerig, fueron definitivas" (Naranjo Orovio, 2010: 134-136).

Sin embargo, las razones de esa buena acogida que tuvieron los exiliados en Puerto Rico son mucho más complejas. Como nos recuerda Consuelo Naranjo Orovio, las causas del buen recibimiento hacia los exiliados son peculiares y están relacionadas con la propia historia boricua. Si bien es verdad que las redes culturales y afectivas preexistentes fueron importantes, como había ocurrido en Estados Unidos y en México, también pesó mucho la compleja relación de los puertorriqueños con Estados Unidos desde que se produjo la guerra hispano-estadounidense de 1898 y Puerto Rico pasó a ser anexionado por la República del Norte (Naranjo Ovidio, 2010: 150).

Cuando leemos literatura puertorriqueña, en donde se plasman de una manera sutil sus representaciones identitarias, esa complejidad queda latente. Así, en una de las obras más emblemáticas de la literatura del siglo XX, considerada como ficción autobiográfica, escrita por Magali García Ramis, ***Felices días, tío Sergio*** (1986), se aprecia toda la complejidad de las clases medias acomodadas puertorriqueñas en su relación con España y con Estados Unidos. En el libro, a través del relato de la protagonista, una niña llamada Lidia, el lector capta ese conflicto identitario puertorriqueño entre el modelo norteamericano, el legado europeo (sobre todo español y francés) y la propia cultura puertorriqueña. Así, los diferentes personajes, ya hibridizados, buscan y rememoran

pasados vinculados a una u otra tradición cultural.

Y es cierto que en esos años cuarenta la reivindicación de cierta similitud cultural entre Puerto Rico y España hizo, de alguna manera, que Puerto Rico revisara su relación con la antigua metrópoli y se acercase a la tradición cultural más progresista y poliédrica española. Los exiliados y exiliadas republicanos, muchos de ellos vinculados a la Edad de Plata, eran así bienvenidos como elemento renovador, de alguna manera, de la tradición cultural no anglo en la isla. Como nos recuerda Carmen Vásquez, fueron muchos los exiliados que pasaron o se quedaron en Puerto Rico: "Alfredo Matilla, el escultor y luego esposo de doña Margot; Francisco Vázquez, llamado 'Compostela'; el pintor José Vela Zanetti; el músico Pablo Casals; María Zambrano […]"; y continuaba la relación Vásquez: "Fernando de los Ríos, Francisco Ayala, Zenobia y Juan Ramón Jiménez, José Ferrater Mora, Pedro Salinas, Jorge Guillén, José Gaos, León Felipe, Max Aub" (Vásquez, 2011: 1). Muchos de los nombres estuvieron solo de paso, como hemos visto ya en estas páginas, porque su lugar de exilio definitivo fue o Estados Unidos o México; pero otros optaron por quedarse en la isla, llegando incluso a fallecer algunos allí. También se exiliaron en Puerto Rico profesores más jóvenes como Aurora de Albornoz o los hermanos Enjuto (Vásquez, 2011: 2). En cualquier caso, conviene recordar que los lugares de exilio de esta comunidad variaron a lo largo de sus vidas.

Por ejemplo, vimos cómo Zenobia Camprubí y Juan Ramón Jiménez se habían exiliado desde el mismo año del estallido de la guerra civil española en Estados Unidos, pero desde 1951 se instalaron en Puerto Rico en donde, si hacemos caso a Camprubí, Juan Ramón se sintió mucho más confortado: la luz, la gente y la lengua le aliviaron mucho la dureza del exilio. A diferencia de lo que había ocurrido en Estados Unidos, Juan Ramón Jiménez llevó una vida muy activa manteniendo una estrecha relación con la Universidad de Puerto Rico, donde Camprubí trabajó hasta que, encontrándose mal, recibió el diagnóstico del cáncer de matriz. Pero ambos siguieron vinculados a la institución. Así, en 1953, al inaugurar en "la Universidad de Puerto Rico una biblioteca con motivo del cincuentenario de su fundación, Juan Ramón decidió sumarse a la efemérides donando la suya completa, compuesta por más de

6.000 volúmenes"[71]. En 1955 la universidad, en agradecimiento, les concedió a Zenobia Camprubí y a Juan Ramón una sala para que trabajaran y, tras el fallecimiento de la pareja —Camprubí se fue antes, en 1956, y Juan Ramón Jiménez falleció dos años después, en 1958—, dicha sala se transformó en un centro de investigación para conocer mejor la obra de ambos: la Sala Zenobia y Juan Ramón Jiménez de la Universidad de Puerto Rico (Díaz, 2016).

También Federico de Onís, del que hablamos en el capítulo dedicado a Estados Unidos por su incansable ayuda a las exiliadas y exiliados allí, decidió, tras jubilarse en la Universidad de Columbia, dirigir sus pasos a la isla caribeña. Así, en 1954 Federico de Onís se instaló de forma definitiva en Puerto Rico y en adelante trabajó en el espacio que hoy se conoce como Seminario de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico. Allí falleció en 1966 (Vásquez, 2011: 2).

Pero si bien la presencia de intelectuales y profesionales que se vincularon pronto a la universidad fue grande, igual que lo había sido en las universidades estadounidenses, la presencia de maestros y maestras exiliadas españolas fue mucho menor en Puerto Rico que en otros lugares del exilio, no llegando a incidir en el sistema educativo regular a diferencia de lo que había ocurrido en Estados Unidos, México y hasta en la República Dominicana.

CUBA

El exilio republicano español en Cuba muchas veces llegó desde otros lugares y también, en ocasiones, este se consideró provisional. "Antes de llegar a México, la niña enfermó de sarampión y tuvimos que desembarcar en La Habana para guardar la cuarentena", nos cuenta Paloma Ulacia Altolaguirre recogiendo las palabras de su abuela, la poeta Concha Méndez. "Aquellos cuarenta días se convirtieron en cuatro años", concluía (Ulacia Altolaguirre, 2018: 112).

Los años en que se exiliaron los republicanos españoles fueron años muy convulsos en la política cubana y en la internacional porque ya había estallado la Segunda Guerra Mundial. En Cuba, desde que el líder de la rebelión de los sargentos de 1933, Fulgencio Batista, llegó al poder, y

hasta el triunfo de Fidel Castro en 1958, la influencia de este suboficial del ejército apoyado sin reparos por Estados Unidos fue incuestionable. Y fue una influencia de corrupción —con un llamativo crecimiento de la presencia de la mafia en casinos y hoteles, y un incremento de la prostitución y el juego asombroso—, de potenciación de las diferencias sociales y económicas, y de dependencia hacia el exterior nefasta. En todos esos años Fulgencio Batista no siempre lideró directamente el país, pero sí lo hizo "como hombre fuerte en la sombra, como presidente constitucional o como dictador sin más" (Elliot, 2019).

En 1940 Batista llegó legítimamente a la presidencia de Cuba, tras años de influencia directa o indirecta sobre el poder, al frente de una coalición de centro-izquierda y aceptó la progresista Constitución de 1940; una de las más interesantes de la historia constitucional al dedicarle toda una parte, la sección segunda del título V, a la educación nacional. El texto constitucional cubano proclamaba que la "instrucción primaria es obligatoria [...] y será gratuita cuando la imparta el Estado". También era "gratuita la segunda enseñanza elemental y toda la enseñanza superior que imparta el Estado o los Municipios con exclusión de los estudios preuniversitarios especializados y los universitarios" (art. 48). La Constitución de 1940 se preocupaba también de la educación a lo largo de toda la vida del ciudadano: "El Estado mantendrá el sistema de escuelas para adultos, dedicadas particularmente a la eliminación y prevención del analfabetismo" (art. 49). Y como en las reformas emprendidas en la Segunda República española, dedicaba mucha atención a la formación de maestras y maestros: "El Estado sostendrá las Escuelas Normales indispensables para la preparación técnica de los maestros encargados de la enseñanza primaria en las escuelas públicas".

Pero este texto constitucional iba más allá, priorizando lo cubano y lo público frente a títulos y formaciones de otras procedencias o impartidos por otros organismos: "Ningún otro centro podrá expedir títulos de maestros primarios" (art. 50). Es cierto que reconocía que se aceptaban los títulos de las Escuelas de Pedagogía de las universidades, pero ese no era el caso de muchos maestros extranjeros, que habían estudiado en Normales no cubanas. Además, y eso fue lo más importante para entender las características del exilio español en Cuba, la Constitución de 1940 era muy patriótica y primaban en la educación nacional los valores que la

Constitución denomina de "la cubanidad": "La enseñanza […] estará inspirada en el espíritu de la cubanidad y de solidaridad humana tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria" (art. 51). Además dedicaba un apartado a la única universidad que entonces había en Cuba, la Universidad de La Habana. Y ahí el nacionalismo también lo impregnaba todo: "En todos los centros docentes […] la enseñanza de la Literatura, la Historia y la Geografía cubanas, y de la Cívica y de la Constitución, deberán ser impartidos por maestros cubanos por nacimiento y mediante textos de autores que tengan las mismas condiciones" (art. 56).

Este priorizar lo cubano y a aquellos nacidos en Cuba frente a lo extranjero excluyó a las maestras y maestros republicanos exiliados de la educación reglada y oficial en la isla. No eran cubanos, y esa fue la razón de las dificultades para que los contratasen de forma estable en los diferentes centros docentes públicos y de que su estadía en la isla, en la mayor parte de los casos, fuera pasajera. Sí se abrió un excelente centro privado español siguiendo el modelo de lo ocurrido con los colegios del exilio en México y en la República Dominicana, pero no prosperó.

Pero es posible que el exilio español en Cuba fuera más trascendente de lo que hasta ahora se creía. Lo cierto es que, de alguna manera, aunque no fuese a través de la educación oficial, los exiliados ejercieron su magisterio y dejaron una cierta impronta en la cultura insular (Domingo Cuadriello, 2009); pero fue a través de la impartición de cursos y seminarios, como ellos mismos reconocen, en la Universidad de La Habana o en otras instituciones culturales, y por otras vías siempre indirectas.

Cuba había sido, como sabemos, uno de los lugares preferentes de la emigración española desde siempre. En 1931, al proclamarse la Segunda República, había en Cuba 625.449 migrantes españoles, lo que suponía un 15,8% de la población total del país (Domingo Cuadriello, 2009: 7). Con posiciones políticas diferentes frente a la República y también enfrentados durante la Guerra Civil, la colonia española migrante en Cuba vivió muy de cerca los sucesos violentos y se movilizó en esos años convulsos para España. Algunos hasta partieron hacia la antigua metrópoli en pleno conflicto para luchar en uno u otro bando: hubo brigadistas cubanos como Sebastián Viciedo Pérez, Basilio Cueria y

Moisés Raigorodsky; pero también simpatizantes falangistas que partieron para unirse a los sublevados (Domingo Cuadriello, 2009: 15).

Pero fueron las instituciones creadas durante la República y la guerra, bien el Círculo Republicano Español o la Casa de la Cultura, las que ayudaron mucho a la organización del primer exilio y también a la realización de actos y congresos para difundir la obra de los exiliados. Además, de alguna manera, para entender la presencia de intelectuales en el exilio cubano, hay que recordar la labor de Fernando Ortiz, que dirigía la Institución Hispano-Cubana de Cultura (IHCC), desde donde se invitó a ilustres intelectuales españoles desde otros lugares del exilio. Así, la llegada tanto de Juan Ramón Jiménez como de su mujer Zenobia Camprubí desde Estados Unidos, invitados por Ortiz, ya en noviembre de 1936; como la de José Gaos, que participó en la preparación del Festival de Cultura Cubana de 1937; la de Ramón Menéndez Pidal también en 1937; o la del musicólogo Regino Sainz de la Maza explican la existencia de redes entre los institucionistas españoles y la intelectualidad cubana, y la elección de Cuba por parte de algunos de los intelectuales de la Edad de Plata. En esos viajes, una institución femenina, y hermana de instituciones madrileñas y barcelonesas, el Lyceum Club de La Habana, jugó un papel importante al invitar a los intelectuales a impartir conferencias también allí (Naranjo Orovio, 2009: 105). "María (Zambrano) estaba en La Habana y nuestros amigos la conocían", rememoraba la cubana Tanghy Orbón en el año 2007; "Una tarde tenía una conferencia en el Lyceum Club, una institución cultural […] después de eso vimos a María con una enorme frecuencia. Comenzaba una relación muy estrecha" (Orbón, 2007: 20). Pero fueron siempre redes que proporcionaban a los exiliados docencia no reglada ni oficial. Los puestos estables, a diferencia de lo que había ocurrido en México, Estados Unidos o Puerto Rico, les estaban vedados por no ser cubanos.

Quizás por ello el número de exiliados que eligieron en algún momento de su exilio Cuba fue muy reducido: solo unos 200 republicanos optaron por quedarse en la isla. Entre ellos hubo una cantidad considerable de mujeres modernas comprometidas con la Segunda República y sus reformas, entre ellas la poeta Concha Méndez, como ya se ha señalado, y la también poeta María Enciso; la médica Dolores Canals; las filósofas María Zambrano y Concepción Albornoz; la escritora Matilde Muñoz…

Los intelectuales varones también fueron numerosos: Manuel Altolaguirre, Eduardo Gasset, Gustavo Pittaluga, Álvaro Custodio, Rafael Marquina, Francisco Parés y muchos más (Naranjo Orovio, 2009: 104). Algunos impartieron cursos en seminarios breves en la universidad, en academias y colegios, y también publicaron sus obras a través de editoriales propias como La Verónica —que además era también imprenta —, dirigida por Manuel Altolaguirre y su mujer Concha Méndez, o la editorial Lex, que llevaba Mariano Sánchez Roca. La labor de Méndez y Altolaguirre era, como ellos mismos afirmaban, intentar "reafirmar, por encima de la dispersión que ha traído la guerra civil española, la unidad y la continuidad de la cultura española" (Valender, 1989; citado por Naranjo Orovio, 2009: 105).

Pero el cubano no resultó un exilio fácil a causa, como ya hemos señalado, de la gran precariedad del empleo docente: "Ella no podía ser universitaria porque la Constitución de la universidad, estúpidamente, no aceptaba ***Visiting Professors*** (pero) sí dejaba al menos dar cursillos", afirmaba Eloísa Lezama Lima sobre las dificultades que su amiga María Zambrano tuvo que afrontar en Cuba (Lezama Lima, 2006: 11). Y la inestabilidad económica y política era visible para todos, así como la corrupción: "Es sabido que La Habana era atractivo para los norteamericanos por su cabarets de lujo; conocíamos uno a las afueras de la ciudad en el que se tomaba cocaína y se jugaba a la ruleta", le contaba Concha Méndez a su nieta; "Fue por aquel contraste entre esos lugares y la miseria del pueblo que se empezó a germinar un cambio político" (Ulacia Altolaguirre, 2018: 117).

"La Habana era un gran pueblo", contaba también Concha Méndez. "Toda la gente se enteraba de la vida de los otros y enseguida se nos abrieron las puertas", afirmaba. "A Manolo le invitaron a dar una serie de conferencias sobre poesía española. Con el dinero que le dieron […] más otra cantidad muchísimo mayor que me regalaron pudimos comprar la primera máquina de impresión que tuvimos en Cuba", recordaba con cariño Concha Méndez. Y así crearon la imprenta La Verónica, que también tuvo una andadura difícil: "La gente amiga nos regalaba comida […] quebró nuestra imprenta". De nuevo se aprecian en el relato las quejas amargas de las republicanas españolas en el exilio por las actitudes excluyentes de sus compañeros exiliados y de la cultura del país

de acogida: "Y quebró porque aquellos hombres tenían una dosis de machismo muy grande; nunca me dejaron llevar la administración", continuaba Concha Méndez; "Decían que yo quería desprestigiar a Manolo por ocuparme del dinero [...] Entonces nos quedamos solos con la imprenta de mano, abasteciendo los encargos y continuando la publicación de una revistita semanal de nombre ***La Verónica***", comentaba Concha Méndez sobre las múltiples empresas y trabajos emprendidos en Cuba (Ulacia Altolaguirre, 2018: 117).

Es Eloísa Lezama, la hermana de José Lezama Lima, quien nos narra su encuentro con su admirada y querida María Zambrano y las pésimas condiciones laborales que ofrecía la isla a los exiliados: "Yo tenía antecedentes de María por mi hermano. Ya él me había dicho que valía mucho, que era una gran profesora, que había sido alumna de Ortega", narraba Eloísa (Lezama Lima, 2006: 11); "La conducta de Puerto Rico con Juan Ramón, siendo una isla de muy poca raigambre literaria", afirmaba, "fue excepcional y excepcional también con todos los españoles a los que acogió [...] pagaban muy bien. Cuba cometió el error garrafal de que no se permitiesen los ***Visiting Professors***", concluía, explicando muy bien las diferencias entre los dos exilios (Lezama Lima, 2006: 15).

María Zambrano, una de las modernas españolas más complejas, como otras muchas exiliadas republicanas docentes tuvo un exilio inquieto: México, Puerto Rico, Cuba, Francia, Italia y Suiza fueron los lugares de su exilio antes de su retorno a España en 1984 (Blanco Martínez, 2010: 15). Nacida en Vélez-Málaga en 1904, estudió bachillerato en Segovia, en donde su padre Blas José Zambrano García de Carabante y su madre, Araceli Alarcón Delgado, los dos maestros y comprometidos con la República, se habían trasladado. Blas Zambrano fue además muy amigo durante su estancia segoviana de Antonio Machado. Una vez en Madrid, María Zambrano estudió Filosofía y Letras y entró en estrecho contacto con Ortega y Gasset, de quien se reconoció discípula. Profesora auxiliar de Metafísica en la madrileña Universidad Central, inició allí una tesis sobre Spinoza que nunca llegó a terminar. Durante esos años, Zambrano entró en contacto con el grupo de escritores de la Edad de Plata. En 1936 se casó con el historiador Alfonso Rodríguez Aldave, trasladándose a Chile donde este había sido nombrado secretario de la Embajada de España. Pero el avance del ejército franquista hizo que el joven

matrimonio decidiera volver a España; aunque antes pasaron por La Habana, donde María conoció a los hermanos José y Eloísa Lezama Lima y a su madre, los cuales fueron, desde entonces, sus grandes amigos. En Madrid, igual que Victoria Kent, María Zambrano colaboró con el Consejo Nacional de la Infancia Evacuada y se interesó por la educación de los más pequeños.

Exiliada en París al final de la guerra, desde allí partió al exilio mexicano. Primero se instaló en Ciudad de México, donde soñaba con encontrar una plaza de profesora estable en la Casa de España antes de ser transformada en el Colegio de México. Pero esto no fue posible. Octavio Paz ilumina las razones: la reticencia de los académicos mexicanos y españoles a contratar a una profesora mujer de manera estable (Paz, 1988: 23). Esa actitud hostil frente a la presencia de mujeres en las instituciones de educación superior mexicana aparece también con fuerza en los escritos de Victoria Kent, explicando de alguna manera el abandono, por parte de intelectuales y docentes republicanas, del suelo mexicano (De la Guardia, 2016). También explica la incorporación de muchas docentes españolas a la Universidad Femenina de México, dirigida por Adela Formoso Obregón (Morán Gortari y Sánchez Andrés, 2010: 88).

De allí, de Ciudad de México, María Zambrano se trasladó a Morelia, invitada por la Universidad Michoacana. Pero estuvo poco tiempo. Desde allí, en diciembre de 1939, gracias a sus contactos previos, fue invitada a impartir un ciclo de conferencias en Cuba: "María, ¿no sería posible que nos diese un curso en la universidad?", le escribía su amigo José Lezama Lima desde La Habana en 1939; "Si lo creyese posible, un grupo de amigos iríamos a hablar con el decano de Filosofía, el Dr. Agramonte, a fin de presentar el temario y las posibilidades que dicho curso tuviere", concluía[72]. María Zambrano, efectivamente, impartió las conferencias y obtuvo un notable éxito en La Habana. Pero su mal estado de salud le impidió reincorporarse a la Universidad Michoacana de Morelia y, por lo tanto, a un trabajo estable.

María Zambrano inició su exilio habanero en enero de 1940. Pero fue un exilio intermitente: trabajó sin parar, aunque nunca, como les ocurrió a muchos españoles en Cuba, encontró la tan deseada estabilidad

profesional. Impartió conferencias, seminarios y cursos en muchas instituciones culturales cubanas y también en instituciones del exilio español y un sinfín de clases particulares en su casa, en donde residió, tras su divorcio, junto a su hermana Araceli. En determinados momentos de su exilio la remuneración por su trabajo no fue suficiente. Muchas veces mujeres de La Habana la ayudaron económicamente. Así, la antropóloga Lydia Cabrera y su compañera María Teresa Rojas "contrataron" a María Zambrano para que les diera un curso de filosofía en la Quinta de San José, su bella casa de Pogolotti, a cambio de una pequeña remuneración. También Josefina Tarafa, que tenía una inmensa fortuna que procedía de los ingenios azucareros familiares, ayudó económicamente a María Zambrano, quien fue su guía cultural (Dosil Mancilla: 150-151). De esas redes de mujeres cubanas y exiliadas españolas nos hablan muchos otros testimonios. "Entablé amistad con María Zambrano", nos cuenta Concha Méndez; "Una noche me llamó por teléfono para invitarme a cenar […] y me presentó a un grupo de amigas: Lydia Cabrera, que era poeta y cuentista, y otras dos mujeres […] Con ellas empecé a reunirme todos los lunes en una casita con bar cerca del puerto", concluía Méndez (Ulacia Altolaguirre, 2018: 116).

María Zambrano, de todas maneras, no permaneció todo el tiempo de su exilio americano en Cuba. Enseñó también mucho en Puerto Rico, donde asociaciones feministas, como la Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad le organizaron conferencias y cursos breves. Y también viajó a Francia. Efectivamente, en el año 1946, muy preocupada por el destino de familiares y amigos, Zambrano decide viajar a París, en donde su madre enferma y muy mayor y su hermana Araceli se habían exiliado. La travesía fue muy larga y no logró ver a su madre con vida, pero sí se pudo reunir con su hermana. Araceli, según todos los testimonios, estaba destrozada. Su marido había sido extraditado por los nazis durante la ocupación de Francia y deportado a la España de Franco, en donde fue fusilado. Y además, como descubrió con horror María Zambrano, su hermana Araceli había sido torturada por la Gestapo. Las dos hermanas pasaron el resto de su exilio (y de su vida) juntas. Araceli le decía a María "hermana Marica" —rememorando el precioso poema de Luis de Góngora — y María a ella "Ara". Era una relación entrañable: "Araceli era la que llevaba la casa, lo cotidiano, los gastos", rememoraba Thangy Orbón a sus

amigas, "Araceli tenía su propia vida, salía con amigos aunque siempre estaban juntas", concluía (Orbón, 2006: 21). Las hermanas Zambrano se quedaron en París hasta 1948 frecuentando los círculos de Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, René Char y Albert Camus. En 1948 decidieron regresar a la luz de La Habana con sus buenos amigos. El exilio cubano duró hasta 1953, momento en que deciden trasladarse a Roma.

También en La Habana, como ya hemos señalado, los maestros republicanos crearon centros privados propios muy influidos por la tradición docente de la Segunda República española. La experiencia de la Escuela Libre de La Habana, creada en 1939 por los cubanos Raúl Roa, Elías Entralgo, Salvador Vilaseca, Alfonso Bernal del Riesgo, José Miguel Irisarri, el exiliado peruano Pedro A. Rivero y los exiliados españoles José Rubia Barcia y Luis Tobío Fernández fue buena prueba de ello. El nuevo centro quiso ser, como otros centros educativos españoles, una continuación de los ideales del institucionismo: "La Escuela Libre de La Habana aspira a ser […] bajo la advocación iluminada de nuestro José de la Luz y Caballero del no menos nuestro […] Francisco Giner de los Ríos, un semillero de inquietudes creadoras y un taller de conducta y vocaciones", rezaban sus estatutos (Cuadriello: 118). El centro abarcaba un amplio abanico docente como había ocurrido con los colegios del exilio mexicanos y dominicanos. En la empresa participaron maestras y maestros cubanos y españoles. Así, en esta institución trabajaron Concepción Albornoz, Carmen Aldecoa y María Luisa Gómez Mesa, que se llamaba en realidad María Luisa Gómez Vivanco, segunda mujer de Manuel Altolaguirre. Ella apoyó con su fortuna personal la empresa y era, además, la propietaria de la casa de San Lázaro 963, donde se instaló, en un primer momento, el proyecto educativo. En la época de mayor afluencia de estudiantes se trasladó a un edificio en El Vedado. También participaron, además de los miembros fundadores, muchos intelectuales españoles vinculados al institucionismo e intelectuales y profesores cubanos, entre ellos Alejo Carpentier, Raúl Roa, Fernando Ortiz, Leví Marrero, Medardo Vitier y muchos más.

La Escuela Libre de La Habana no tuvo una vida larga. Solo funcionó unos tres o cuatro años porque, como ya se ha señalado, muchos de los exiliados españoles se movieron desde Cuba buscando una mayor

estabilidad económica. Fue el caso de las profesoras Carmen Aldecoa —que se trasladó a Estados Unidos con su marido Jesús González Malo, y de la que ya hemos hablado en este libro— y de Concepción Albornoz. Además, si bien tenía muchos profesores —había más de 80—, le faltaron siempre alumnos: la comunidad exiliada no era muy grande y los estudiantes cubanos prefirieron las escuelas religiosas y públicas de la isla. "***Estaba ben ideada como institución, pero quizás había profesores de mais para os alumnos que pudiera atraer***", escribía Luis Tobío, en gallego, en su libro de memorias; "***Aunque hai que dicir que os profesores cubanos eran, tocantes a remuneración, moi xenerosos e estaban mesmo dispostos a traballar case de balde***" (citado en Vázquez Matos, 2005).

Sin embargo, no solo caló hondo la labor de la Escuela Libre de La Habana en los estudiantes que asistieron al centro, sino que también permanecieron algunas de sus propuestas. Allí se creó, por iniciativa de José Rubia Barcia, la Academia de Artes Dramáticas de Cuba, que tuvo una fuerte impronta en el excelente teatro cubano (Cuadriello: 120).

Pero como ya hemos señalado en varias ocasiones, el exilio cubano era difícil. La falta de estabilidad en los empleos de los españoles, sobre todo en los docentes, la inestabilidad política y también sus propias rencillas y enfrentamientos les llevó en muchos casos a re-emigrar. "La situación social se puso tan inestable que decidimos retomar el proyecto inicial de nuestro exilio", le contaba Concha Méndez a su nieta; "Algunas noches frecuentábamos la embajada de México [...] nos dio un pasaporte especial para que no tuviéramos problemas con la inmigración [...] nos quedamos sin nada. Sin nada volamos a México dejando atrás cuatro años de estancia cubana" (Ulacia Altolaguirre, 2018: 118).

Los exilios de las docentes españolas en los espacios insulares fueron muy diferentes. Mientras que el cuidado, las condiciones laborales y hasta la protección de las instituciones fue grande en el exilio boricua; el exilio de la República Dominicana se tornó difícil para muchos exiliados; y el exilio cubano, aunque provechoso y querido, tampoco fue fácil para los exiliados por las dificultades laborales que entrañó.

CAPÍTULO 7

OTRAS NACIONES DE AMÉRICA LATINA. VENEZUELA, COLOMBIA, CHILE Y ARGENTINA

VENEZUELA. LA PRESENCIA DE MAESTRAS VASCAS Y CATALANAS

Conocemos muy bien el exilio docente en Venezuela gracias al trabajo de Salomó Marquès Sureda y de Juan José Martín Frechilla, ***La labor educativa de los exiliados en Venezuela***, pero, sobre todo, por el archivo de fuentes orales integrado por las entrevistas a maestros y maestras, antiguos alumnos y familiares, realizadas también por Salomó Marquès Sureda. Las entrevistas, depositadas en el Archivo de la Universidad de Gerona, y accesibles en red, constituyen un material de una riqueza incuestionable para conocer la labor docente de maestros y maestras en el exilio y sus propias vidas en los países de acogida[73].

El exilio republicano en Venezuela fue un exilio extraño. El Gobierno venezolano, mientras que reconocía al régimen de Franco ya desde 1938, también aceptó a exiliados republicanos, aunque es cierto que lo hizo con muchos matices.

Desde el siglo XIX, Venezuela, al igual que había ocurrido con la República Dominicana, deseaba la llegada de emigrantes, preferiblemente europeos, para poblar zonas percibidas por su cultura demográfica como despobladas. Para ello, en ese mismo año de 1938 en que el presidente venezolano Eleazar López Contreras reconoció como legítimo al Gobierno constituido por los sublevados en España, se creaba en Venezuela el Instituto Técnico de Inmigración y colonización (ITIC). El Instituto definió las políticas de inmigración de cara a la repoblación venezolana haciendo recomendaciones de lugares y culturas preferentes. En el caso del exilio republicano español, las recomendaciones fueron claras. El ITIC optó por exiliados procedentes del País Vasco, al

considerar que estaban lejos de las posiciones más revolucionarias presentes en la guerra civil española.

El hecho de que muchos de los exiliados vascos fueran católicos practicantes y tuviesen fama de ser una comunidad ordenada, trabajadora, y tenaz ayudó a esta decisión. Además, entre 1936 y 1938 la delegación del Gobierno republicano de Euskadi en Caracas también negoció con el Gobierno de López Contreras para impulsar el exilio vasco en Venezuela. Y los jesuitas, muy presentes tanto en Venezuela como en el País Vasco, intercedieron ante este Gobierno conservador venezolano.

De Francia llegaron, pues, al puerto venezolano de la Guaira los primeros tres barcos, sobre todo con exiliados vascos. Un poco más tarde, desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta finales del año 1939, Venezuela abrió la posibilidad del exilio a republicanos originarios de otras partes de la península ibérica. Sin embargo, la apertura general a todos los exiliados republicanos ocurrió con la llegada a la presidencia por primera vez de Rómulo Betancourt (1945-1948) —recordemos que Betancourt fue presidente de Venezuela también de 1959 a 1964—. Muchas veces exiliado él mismo, Betancourt estuvo próximo a los refugiados y especialmente a los exiliados españoles, y participó con ellos en empresas culturales, publicando en revistas del exilio español como ***Ibérica por la Libertad***, que editaban Victoria Kent y su compañera Louise Crane desde Nueva York. Sus políticas a favor de los refugiados, sobre todo a través de la International Refugee Organization, creada bajo los auspicios de la Organización de Naciones Unidas para ayudar a refugiados y desplazados europeos, llevaron a la Venezuela de Betancourt a 10.000 refugiados procedentes sobre todo de Alemania y Europa del Este. Pero en esa apertura Betancourt aceptó también a un buen grupo de exiliados republicanos sin importar su origen, aunque la mayoría siguieron siendo vascos, seguidos de un buen número de exiliados docentes catalanes.

Si hacemos caso a los datos de Javier Rubio, entre 1939 y 1951 llegaron a Venezuela un total de 5.000 exiliados republicanos. Unos llegaron con ayuda de la SERE, otros de la JARE y algunos con la ayuda del propio Gobierno venezolano. Los que llegaron más tarde, como muchas de las maestras vascas, lo hicieron sufragando ellos mismos o sus familiares el viaje (Rubio, 1977: 73).

Los exiliados republicanos españoles se involucraron mucho en las iniciativas gubernamentales para la modernización de Venezuela, sobre todo en las relacionadas con la sanidad y en la educación. Como nos recuerda Vicente Llorens: "Quizás lo que más distinguió la emigración española en Venezuela fue el predominio de la profesión médica" (Llorens, 1976: 186). Y es cierto que muchos médicos republicanos exiliados y también muchas enfermeras fueron activos en los procesos de reformas venezolanos. Fue el caso de José María Bengoa, que estuvo al frente de la Sección de Nutrición del Ministerio de Sanidad, de Augusto Pi i Sunyer, que destacó como investigador del Instituto de Investigación experimental de la Universidad Central de Venezuela, y el de los psiquiatras Alberto Mateo Alonso y Guillermo Pérez Enciso, que tanto contribuyeron a la modernización de la psiquiatría en su país de acogida. Las enfermeras catalanas Montserrat Ripoll y Aurora Mas fueron contratadas por la Escuela Nacional de Enfermeras de Venezuela por la calidad de su práctica.

Los exiliados también participaron en la modernización educativa venezolana. Su activismo docente durante la Segunda República española y su compromiso con las reformas educativas vinculadas a la Escuela Nueva les llevaron a involucrarse activamente en la educación venezolana. En realidad, existieron sinergias entre los pedagogos reformistas venezolanos y españoles, sobre todo entre los métodos más innovadores de los exiliados y los que ya intentaban implantar en Venezuela diferentes asociaciones de maestros venezolanos como la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Pública (SVMIP).

Muchos de los maestros exiliados llegaron a Venezuela procedentes directamente desde Francia, y ello contribuyó a que, ya desde muy pronto, se integrasen en escuelas e instituciones venezolanas o creasen nuevos centros docentes con métodos innovadores comunes a los de la Segunda República Española.

Pero no todos los exiliados llegaron en los primeros años. Para muchos, Venezuela no fue la primera opción de su exilio. Es el caso de la pareja formada por los maestros Luis Leal Crespo y Pilar Munárriz, que, tras residir y enseñar en la República Dominicana, llegaron a Venezuela debido a las dificultades que tuvo Luis Leal en el colegio de donde, si hacemos caso al bosquejo biográfico escrito por su hija, fue injustamente

despedido.

Una tercera oleada de maestras republicanas exiliadas, la mayoría vascas, llegó a Venezuela desde España al llevar mal la presión política del franquismo y también las pésimas condiciones docentes, lingüísticas y, por qué no señalarlo, económicas que se impusieron a los docentes con la implantación del modelo de escuela nacional-católica en la primera posguerra. Así, la familia Mugika, fundadora de Las Mercedes, una de las empresas pedagógicas del exilio que más impronta dejó en Venezuela, y también la maestra Polixene Trabudua, llegaron desde España huyendo del modelo educativo franquista.

Por lo tanto, hay tres momentos claros en la apertura de colegios del exilio y en la participación de maestros y maestras en las escuelas públicas venezolanas, que obedecen también en algunos casos a criterios pedagógicos diferentes.

La primera fase de activismo docente español en Venezuela se produjo en los primeros años de la década de los cuarenta, cuando ya se inauguraron algunas escuelas creadas por docentes españoles, como fue el Colegio Cervantes de Maracaibo, en el estado de Zulia, fundado por Josep Barrull y su mujer, la maestra vasca Carolina Zabalza (Marquès Sureda y Martín Frechilla, 2002: 79). También en esos primeros momentos se creó el Instituto-Escuela de La Florida, que abrió sus puertas en 1939. Fue nombrado, como había ocurrido con los Institutos escuelas de México y de la República Dominicana, como homenaje a los Institutos-Escuela que el institucionismo había abierto en Madrid y en Barcelona en el primer tercio del siglo XX y de los que ya hemos hablado en otro capítulo de este libro. Situado en una casa de la urbanización de La Florida, en Caracas, el Instituto-Escuela se trasladó en 1942 la antigua sede del club de la urbanización. Su fundador, el mallorquín Bartomeu Oliver, maestro republicano exiliado, era un experto en la renovación pedagógica mallorquina, primero, y catalana después. Con Barrull colaboró como siempre lo había hecho su mujer, la maestra Dolors Jordana, de Reus, que había estudiado Magisterio en la Normal de Tarragona. Los dos ya habían dirigido en Barcelona el innovador Institut Tècnic Eulàlia, que dejaron en manos de su familia al exiliarse nada más estallar la guerra en 1936 por el temor a los primeros brotes de violencia. El matrimonio Oliver-Jordana se había exiliado a Venezuela con sus dos

hijos, Bartomeu y Ramón Antón.

El Instituto-Escuela de La Florida, como todos los Institutos-Escuela que fueron abriéndose en toda la geografía del exilio republicano español, fue un centro escolar mixto, que tenía una metodología rompedora y en donde se practicaban multitud de deportes. Tenían muchas clases prácticas, se realizaban salidas al exterior y se insistió mucho en la educación experimental e individualizada[74]. Allí, además de Carolina Zabalza, enseñaron otras maestras republicanas.

Pero hubo otras empresas educativas creadas en la que sería la segunda etapa del exilio en Venezuela. Destaca de esta segunda etapa el Colegio Los Caobos, uno de los que más huella dejó. Sus fundadores, los hermanos Miangolarra, llegaron también a Venezuela a comienzos de la década de los cuarenta. Primero trabajaron —por lo menos uno de ellos, Augusto Miangolarra— en instituciones venezolanas, como el Colegio Federal de Tocuyo, en la actualidad Liceo Eduardo Blanco, y después ya crearon su propio Centro docente en Caracas[75].

Del Colegio Los Caobos sabemos mucho, sobre todo por la entrevista realizada por Salomó Marquès Sureda a una de sus maestras, Miren Zubizarreta, pero también gracias a los antiguos estudiantes de Los Caobos, que han abierto una página en Facebook con fotografías y recuerdos de un Centro que permaneció abierto hasta 1983 en Caracas y que la gran mayoría de sus antiguos alumnos y profesores recuerda con cariño.

Los hermanos Miangolarra que participaron en la fundación de Los Caobos fueron cinco: Luz, casada con José Estorné, que fue la directora del colegio durante muchos años; Laura, que había vivido los primeros años del exilio en Francia y que después se instaló en Venezuela, regresando a Francia al casarse con un ciudadano francés; y los varones, Augusto, Ernesto y Paco, que se retiraron pronto de la empresa educativa familiar porque abrieron una litografía de éxito[76].

La escuela, si hacemos caso a la entrevista realizada por Marquès Sureda a la maestra Miren Zubizarreta, estaba en la Avenida Bolívar, en el centro de Caracas, cerca de Santa Rosa de Lima y del parque Central. Fue un centro educativo con una pedagogía muy próxima a la de la Segunda República española. Era un colegio mixto, con una enseñanza

personalizada, trabajando los estudiantes en la biblioteca —el colegio tenía una excelente— y con muchas clases prácticas. Los maestros tenían una inmensa autonomía, pero se celebraban reuniones de coordinación.

Los niños, y eso los sabemos por las fotografías de la página de Facebook, iban uniformados. Las niñas, con un uniforme con la parte de arriba con forma de delantal con un volante a cada lado que hacía de mangas, de color blanco, atravesado por un adorno con las iniciales del Colegio Los Caobos (C. L. C.) bordadas en diagonal en color verde. Los niños fueron también uniformados, con camisa y pantalón corto blanco, primero, y después con camisa y pantalón largo de color beige. Los uniformes solo se utilizaron los primeros años y, aunque los antiguos alumnos lo recuerdan con cariño, parecía que las madres sufrían para ponerlos a punto. "Mi madre lo ponía a blanquear los viernes y los domingos almidón a tope", comentaba en Facebook una antigua estudiante. Y otra, recordando su centro escolar con nostalgia, afirmaba: "Me encanta, el mejor colegio del mundo, y cómo sufrían las madres para ponerlo blanco (el uniforme)". "Había que llevarlo inmaculado y almidonado. Y el lazo atrás bien hecho", decía otra alumna[77].

Los contenidos que se impartían en el Colegio Los Caobos, como ocurría en todos los colegios venezolanos, los fijaba el Ministerio de Educación de Venezuela. Allí estudiaron muchos de los hijos de españoles, ya fueran exiliados republicanos o emigrantes económicos[78]. De hecho, una gran parte de los antiguos estudiantes de Los Caobos viven en la actualidad en diferentes lugares de España: Galicia, Canarias, Asturias y también en Madrid y en el País Vasco, como explican en la página que han creado en Facebook.

También los antiguos estudiantes dedicaron parte de sus recuerdos a sus maestras, que fueron a lo largo de esos años muchas y la mayoría exiliadas republicanas, como lo fue la familia fundadora. Además de a la primera directora, Luz Miangolarra, recordaban con mucho cariño a la maestra que la sucedió en la dirección, la Señorita Sole (Soledad Ortiz); a la Señorita Paula, hermana de Soledad Ortiz; a la maestra Sara de Iza; a las también maestras republicanas Elide Sequerra, Josefina Diéguez, María Dolores Garriosai y, por último, a la maestra Miren Zubizarreta.

De todas ellas, de la única que podemos trazar un bosquejo biográfico,

gracias a la entrevista que le hicieron, es de Miren Zubizarreta. Sabemos que Miren salió siendo una niña, junto a otros niños vascos, al exilió francés. Como maestra, acompañando al grupo infantil iba una de sus ocho hermanos, María Teresa (Jesusa) Zubizarreta, que había formado parte de la dirección del Emakume Abertzale Batza (EAB). Allí Jesusa trabajó durante los años de la Segunda República junto a otras mujeres nacionalistas como Teresa Azkue, Juliana Mujika, Mercedes Viguera, Rakel Alda, Rosario Olazabal, Dolores Rousse, Ventura Kareaga, Jesusa Yarritu o Sofía Mac-Mahon. "El Emakume Abertzale Batza se creó en 1922 con el objetivo de acoger las aspiraciones participativas que, en política, tenían las mujeres nacionalistas vascas", explicaba Jon Penche en un blog que recupera biografías de nacionalistas y republicanos vascos. Y continúa: "Se trató de una asociación totalmente vinculada al EAJ-PNV, cuyo principal objetivo era la difusión del nacionalismo vasco entre el elemento femenino" (Penche, 2020). Durante la Guerra Civil, miembros de Emakume, como la propia Jesusa Zubizarreta, desempeñaron labores asistenciales en el frente y en la retaguardia, y por ello fueron duramente perseguidas durante el franquismo.

Las dos hermanas, Miren y Jesusa, siempre muy unidas, decidieron exilarse tras la guerra a Venezuela. Primero trabajaron en el Colegio Los Caobos y después, como veremos, en otro de los colegios emblemáticos del exilio español: el colegio de Las Mercedes.

Efectivamente hubo otros colegios del exilio republicano español que se fundaron ya en la década de los cincuenta y que formarían parte de la tercera etapa de las fundaciones docentes republicanas en Venezuela.

Un ejemplo es el Colegio Leal, fundado por el pedagogo y maestro Luis Leal, que inició su exilio venezolano, como ya hemos señalado, tras su paso por la República Dominicana. Leal había sido durante la Segunda República profesor de la Escuela Normal de Oviedo. Había recibido una formación muy sólida tanto en la Escuela Superior de Magisterio en Madrid como en la Normal de Carcasona, en Francia, y en otros centros de Bélgica y Suiza gracias a las becas de la Junta de Ampliación de Estudios. Era, pues, un maestro republicano, próximo a las ideas del institucionismo y de la Escuela Nueva.

Cuando estalló la guerra, Luis Leal tuvo que esconderse por temor a las represalias tras la caída de Asturias en manos de los sublevados. Logró

huir a Francia, en donde contrajo matrimonio con la también maestra Pilar Munárriz. Juntos pasaron desde Francia a Cataluña en plena guerra civil española, continuando Luis su labor docente como director de la Escuela Normal de Gerona. Abocados de nuevo al exilio tras la derrota republicana, salieron al final de la guerra hacia Francia. Cuando Luis Leal re-emigró a Venezuela primero trabajó en el Instituto-Escuela de Barrull, alternando este trabajo con clases impartidas en diferentes liceos públicos venezolanos. Desde 1951 y hasta que fundó su propio centro, participó en la dirección del Colegio Los Caobos.

El Colegio Leal, creado en 1953, fue un centro mixto que recogía la metodología pedagógica de su fundador (Leal Munárriz, 2016). En él trabajaron muchas maestras y maestros republicanos, comenzando por su mujer, Pilar Munárriz, que había sido inspectora de primera enseñanza en Álava; su hermana, la maestra Esperanza Leal, que fue profesora de inglés; la asturiana Visitación Jiménez; la maestra madrileña Paula Mateo; la bilbaína Begoña Larrañaga, y también la maestra de nacionalidad cubana —aunque educada en la Cataluña de la Segunda República— Josefina Cazalis. Por lo tanto, fue un centro con una gran presencia de maestras republicanas. Fue, si hacemos caso al bosquejo biográfico de sus padres escrito por Neré Marisa Leal Munárriz, uno de los colegios más prestigiosos de Venezuela. Luis Leal dimitió como director al no poder hacer frente a los problemas económicos del colegio y lo dejó en manos de sus profesoras y profesores, falleciendo muy poco después[79].

Con una duración mayor y un origen diferente la familia Mugika fundó, también en la década de los cincuenta, el Colegio de Las Mercedes.

El Colegio Las Mercedes fue un centro educativo peculiar. Fundado por la familia Mugika en 1954 —en una época en la que las relaciones políticas entre la Venezuela gobernada por el general Pérez Giménez y la España de Franco eran más que fluidas—, para muchos fue un centro de marcada innovación pedagógica, pero también con una proximidad a los valores católicos que lo alejaban de otras empresas del exilio republicano en Venezuela, que eran militantemente laicas, y que fueron muchas veces creadas por maestros que habían vivido la guerra comprometidos con la docencia innovadora en las escuelas de educación primaria o secundaria

o en Escuelas Normales casi siempre catalanas.

La familia fundadora, los Mugika, estaba integrada por la madre y cuatro hijos. De ellos, solo la madre y Arantxa eran maestras. La directora del centro fue esta hija maestra, Arantxa Mugika. Imanol, el varón, trabajó en el segundo grado haciendo un poco de todo, a veces hasta de chofer del colegio. Begoña y Mirentxu, al no tener el título de maestras, optaron por labores administrativas y por colaborar en el ***kinder*** (Marquès Sureda y Martín Frechilla, 2002: 87). El colegio fue todo un éxito y llegó a contar con más de 400 estudiantes.

Arantxa Mugika fue una de las maestras entrevistadas por Marquès Sureda. Nacida en 1916, Arantxa había estudiado durante la Segunda República en la Escuela Normal de San Sebastián. Cuenta además que formó parte de la cuarta promoción del Plan Profesional. Arantxa desde su época de estudiante se vinculó al Partido Nacionalista Vasco. Según sus propias palabras, no fue muy castigada por el régimen de Franco, pero estaba muy incómoda con las escuelas públicas nacional-católicas franquistas y, sobre todo, con la supresión y persecución del euskera en escuelas e instituciones vascas. Deprimida y presionada por la situación política en Euskadi, decidió exiliarse, para lo que eligió Venezuela, donde tenía amigos y relaciones. Y allí potenció su labor docente y cultural. De ella decían todos que era una maestra excelente.

En el Colegio Las Mercedes trabajaron además de los Mugika otras maestras vascas, como Miren Zubizarreta y las dos hermanas Rentería: Sabina y Miren. El colegio se instaló en una antigua hacienda de café que tenía una inmensa casa que estaba hipotecada y que lograron comprar los Mugika. Todo el mundo recuerda que el colegio tuvo unas instalaciones adecuadas para sus métodos pedagógicos y que además eran un espacio muy bonito. Cubriendo desde preescolar hasta sexto grado, es decir, solo la educación primaria, su metodología se vinculaba a la de la Segunda República: excursiones, docencia al aire libre —todos los días iban dos de los grados a un parque— expresión artística y sobre todo musical. Formaron un coro que llegó a ser famoso tanto en los festivales y fiestas como en las primeras comuniones. Las maestras y maestros compartían esos valores pedagógicos porque muchas fueron maestras exiliadas, sobre todo vascas. La mayoría, eso sí, se habían nacionalizado venezolanas, ya que se exigía la nacionalidad del país de acogida para enseñar lo que

llamaban las "asignaturas patrias". Como ocurrió en otros colegios del exilio, en Las Mercedes también se ajustaron a los contenidos exigidos por el Ministerio.

Su peculiaridad frente a otros colegios del exilio, sobre todo creados por maestros catalanes, fue que en Las Mercedes se impartía clase de religión una vez a la semana y se preparaba a los estudiantes para la primera comunión. También se celebraba el mes de mayo en honor a la Virgen María. Otra peculiaridad es que siendo muchas de las profesoras maestras vascas, utilizaron, no en las aulas pero sí en los espacios de socialización, el euskera con los niños vascos. En los años sesenta también empezaron a dar clases nocturnas de euskera, a las que acudían estudiantes de todas las edades[30].

Los maestros vascos y catalanes pudieron trabajar durante años sin convalidar sus títulos, es decir, con sus titulaciones españolas, pero a finales de los años sesenta les exigieron una legalización o convalidación de dichos títulos. Muchos de estos exiliados, ya mayores, no quisieron afrontar todo ese proceso, y algunos regresaron y vivieron su jubilación en España[31].

Existieron otros colegios que tuvieron una andadura más corta, como la Academia Comercial, fundada por Jesús Abadías, y el Instituto Montessori-San Jorge de Caracas, fundado por Joan Gols y Mercé Cavaglini (Marquès Sureda y Martín Frechilla, 2002: 79).

Uno de los logros más señalados vinculados a la docencia y las culturas de los maestros republicanos en el exilio, y que fue muy importante para la comunidad migrante y exiliada vasca de Venezuela, fue la creación de una ikastola en Caracas. Allí los niños y las niñas podían acceder a la educación en su lengua materna. Como ocurre en los lugares de acogida de emigrantes y exiliados, la distancia, y a veces el no reconocimiento de las diferentes identidades nacionales, fomentó un fuerte sentimiento de "nosotros" en esta comunidad vasca de la diáspora. Ya en 1942 se había creado en Caracas un Centro Vasco, y desde el periódico vasco publicado en Venezuela, ***Euskadi***, se exigía la creación de una escuela vasca. La comunidad vasca en la capital de Venezuela, como hemos visto en este capítulo, era muy numerosa. En 1952 se contabilizaban unos 1.000 niños euskaldunes.

Maestras y maestros exiliados vascos, liderados por la directora del Colegio de Las Mercedes, Arantxa Mugika, propusieron al Ministerio de Educación venezolano la posibilidad de crear una ikastola mixta para estudiantes de entre 4 y 12 años. En su petición aceptaban enseñar el currículum oficial venezolano, pero con docencia añadida sobre historia y cultura vascas y también del euskera. Entonces la demanda de creación de la ikastola no prosperó, pero siguieron insistiendo y en 1965 consiguieron que se autorizara por parte del Gobierno venezolano la apertura de la ikastola, con el nombre "Colegio Euskadi-Venezuela" (Marquès Sureda y Martín Frechilla, 2002: 90). También la comunidad gallega emigrante o exiliada en Venezuela creó en Caracas el Colegio Castelao, que sigue funcionando en el Centro Gallego de Caracas.

La vida de los docentes exiliados en Venezuela debió de ser grata. En las entrevistas orales, y también en las memorias que nos han llegado, siempre se habla de la generosidad de Venezuela con esta comunidad exiliada: "Nadie te preguntaba quién eras [...] aquí a la gente no le importaba de dónde venías" (Marquès Sureda y Martín Frechilla, 2002: 84). Era una comunidad muy integrada y, si hacemos caso de los antiguos estudiantes de sus colegios, muy querida.

ARGENTINA

Son muchos historiadores los que afirman que la sociedad civil argentina fue de las más comprometidas con la república española, tanto durante la Guerra Civil como durante el exilio (Bocanegra, 2014: 30). Con una población emigrante española inmensa —conformaba el segundo grupo después del italiano y constituía un 13% de la población total argentina —, y con centros de sociabilidad representando a las regiones originarias y a los partidos de clase, pronto surgieron asociaciones en Argentina para apoyar a la España republicana (Ortuño Martínez, 2012: 1). Así, en agosto de 1936, solo un mes después del inicio de la Guerra Civil, surgió la Agrupación de Amigos de la República Española (ARE) organizado por el Centro Republicano Español de Buenos Aires; en 1937 se creó la FOARE, vinculada al Partido Comunista Argentino, el PCA; en 1938 surgía la Comisión Coordinadora de Ayuda a España en Argentina,

vinculada a grupos anarquistas y sindicalistas (Bocanegra, 2014: 30).

Desde Argentina, y a través de estas organizaciones de ayuda, partieron voluntarios durante los primeros momentos de la Guerra Civil española y también se mandó ayuda material, como medicinas, ropa y alimentos. Unos 500 argentinos llegaron a España durante la guerra, o bien como combatientes de las Brigadas Internacionales o como personal clínico (Falkoff, 1982: 318).

Al concluir la guerra, la ayuda material se canalizó hacia los exiliados españoles en Francia o en el Norte de África. Junto a ellos también había brigadistas argentinos, considerados ahora por su propia nación como refugiados. Además, las organizaciones de ayuda latinoamericanas, sobre todo la Federación de Organizaciones Argentinas pro Refugiados Españoles (FOARE), iniciaron contactos para contribuir a la salida de exiliados hacia tierras americanas.

Así, la FOARE, aunque fuera una organización argentina, colaboró con Neruda y con la SERE en la evacuación de exiliados en el Winnipeg desde Francia hacia Chile, recolectando dinero y material de apoyo para los españoles que debían embarcar. Como nos recuerda Lidia Bocanegra Barbecho, aparecieron anuncios en la prensa porteña llamando a los argentinos a la solidaridad. "Es preciso ayudarles a salir de los campos de concentración y a marchar a esos países hermanos. Suscríbase a nuestros bonos de ayuda", afirmaba un anuncio publicado en el periódico ***La España republicana***[82]. También muy poco después surgieron en Argentina asociaciones específicas para auxiliar a grupos concretos de exiliados. Se creó primero la Asociación de Ayuda a los Huérfanos Españoles y también el Comité Femenino pro Huérfanos Españoles. Estos dos organismos enviaron a través de la embajada de Argentina en Francia al Comité Internacional de Coordinación y de Información para la Ayuda a la España Republicana (CICIAER) todo tipo de apoyo. Como vemos, el compromiso y la actividad de la sociedad argentina a favor de los republicanos fue imparable.

Pero si la sociedad civil se comprometió y ayudó a los republicanos en el exilio, el debate abierto en las instituciones políticas dificultó la entrada no solo de refugiados españoles sino también de refugiados judíos que veían peligrar sus vidas con el ascenso de los totalitarismos en

Europa.

Durante la presidencia de Roberto Ortiz (1938-1942), efectivamente se optó por una posición conservadora y restrictiva frente a la llegada de refugiados españoles o judíos europeos y también de emigrantes a los que se consideró en muchos casos radicales y posibles desestabilizadores del equilibrio social y político en Argentina. Una de las medidas más polémicas de Ortiz, que da muestra de su percepción de los "extranjeros y diferentes", o para muchos simple y llanamente de su antisemitismo, fue "la circular secreta antisemita", que envió a todas la embajadas europeas en 1939, prohibiendo a los consulados argentinos que aceptaran a "indeseables o expulsados", que es como Ortiz denominó a los judíos que querían huir de las tremendas persecuciones del nazismo y del fascismo.

De estas políticas restrictivas y duras de Ortiz son una muestra los balances de llegada de inmigrantes y exiliados durante los cuatro años de su presidencia. Así, si se examinan las cifras de entrada en el año 1939, que es cuando se impusieron medidas restrictivas, se aprecia que son mucho más bajas que las del año anterior. Como señala Lidia Bocanegra, durante el primer semestre del año 1939 solo entraron en Argentina un total de 5.772 personas frente a los 12.417 que lo hicieron en el mismo periodo de 1938 (2014: 37).

Esta falta de autorización oficial para entrar en Argentina ocasionó que los refugiados españoles y judíos optasen por otros mecanismos de entrada no siempre legales. Los exiliados utilizaron "cartas de llamada" de familiares o amigos migrantes, o entraron como turistas, o dijeron que estaban de paso, o atravesaron las inmensas fronteras argentinas de forma clandestina. Estrategias no muy ortodoxas, aunque habituales, que les permitieron hacer una vida en este deseado país de acogida.

Por lo tanto, los puertos argentinos, a diferencia de lo ocurrido en México, en la República Dominicana, en Venezuela o en otros lugares del exilio, no vieron arribar casi nunca a barcos repletos de refugiados.

Una excepción fue la llegada de los 50 pasajeros que, aunque se suponía que estaban de paso, llegaron al puerto de Buenos Aires en el Massilia desde Francia el 5 de noviembre de 1939. En total en el buque había 147 republicanos españoles, que estaban presumiblemente en tránsito camino de Chile, Paraguay o Bolivia. Entre ellos, un grupo importante de intelectuales republicanos: la escritora Elena Fortún, los

periodistas Mariano Perla y Clemente Cimorra, el dibujante Andrés Damanson y el compositor Salvador Valverde, entre otros (Ortuño, 2012: 8). La intervención del escritor y editor del periódico pro republicano ***Crítica***, Natalio Botana, frente al presidente Ortiz posibilitó que los 50 refugiados señalados permanecieran en Buenos Aires, que por otro lado era uno de los lugares del exilio más deseados por los republicanos españoles. Años de emigración española, espacios de socialización propios, una rica vida cultural y un despegue económico de la nación eran las razones de ese inmenso poder de atracción de Argentina para los emigrantes del sur de Europa. También entró en Buenos Aires otro grupo en 1940, en este caso de emigrantes y refugiados vascos, gracias a la incansable actividad del Comité Pro Inmigración Vasca. El resto de los exiliados lo hicieron de forma individual. Esa entrada en Argentina con cuentagotas y muy alargada en el tiempo imposibilita a los estudiosos el recuento exacto de los refugiados que llegaron allí, pero, a pesar de las dificultades, hay un cierto consenso en que las cifras de exiliados españoles en toda la Argentina rondarían las 2.000 personas.

Conocemos bien la llegada y el exilio de muchas mujeres republicanas por sus testimonios y memorias. Y además sabemos que Buenos Aires y Argentina no solo contaban con los elementos positivos que ya tenían para los varones, sino que para ellas tuvieron un atractivo especial. Argentina era representada por esta generación de mujeres modernas, comprometidas o no con la experiencia republicana, como un espacio cosmopolita y moderno, como una meca de libertad y de progreso. "Buenos Aires no solo era la capital de la República Argentina, era […] el mundo entero. Aquí convivíamos seres pertenecientes a toda la humanidad", escribía desde su exilio argentino la docente, escenógrafa y figurinista Victorina Durán. "En España durante mi vida anterior solo había conocido españoles […] arraigados al suelo patrio del que no se movían más que para ir a cortos veraneos" (Durán, 2018:283).

Antes de la proclamación de la Segunda República española en 1931, dos de las modernas, la maestra feminista y durante el franquismo traductora Consuelo Berges, y la poeta Concha Méndez, que además fueron grandes amigas, viajaron a Buenos Aires para experimentar la libertad y la autonomía que estas mujeres consideraban imprescindibles para su realización personal en un momento en el que todavía en España

las mujeres no tenían ni derechos civiles ni políticos. Desde Buenos Aires estas dos mujeres, que allí vivieron y trabajaron juntas, enviaban cartas a otras modernas españolas explicando esa modernidad porteña y también la mayor facilidad para publicar y para "ser" que ofrecía la ciudad cosmopolita a las mujeres frente a una España más inmersa en sí misma (De la Guardia, 2016: 143-169).

También habían viajado a Argentina pedagogas como María de Maeztu, actrices como Margarita Xirgú y un sinfín de modernas españolas más. Todas ellas tejieron redes importantes para entender el exilio de las mujeres docentes en Argentina.

A Victoria Ocampo la había conocido María de Maeztu durante su visita a Argentina en 1926. Después se habían visto cada vez que Ocampo visitó Madrid. Ocampo era una mujer muy admirada en España, sobre todo en los círculos del institucionismo. Además de amiga de Maeztu, Victoria Ocampo conocía a muchas otras modernas, sobre todo a Victoria Kent, Julia de Meabe y a la poeta chilena y también maestra Gabriela Mistral, que vivió en Madrid.

Victoria Ocampo y todo su círculo de amigas ayudaron mucho a las mujeres exiliadas españolas: "Conocí a un grupo de mujeres admirables: la chilena Ana Berry […] Susana Larguía y María Rosa Oliver amigas todas del grupo de Victoria Ocampo", escribía Victorina Durán sobre su llegada a Buenos Aires (Durán, 2018: 267).

También fue esa red de mujeres del entorno de Victoria Ocampo la que posibilitó el exilio de una de las docentes institucionistas más comprometida con la educación de las mujeres: María de Maeztu, de la que ya hemos hablado en este libro. "También me han dicho que nuestra María de Maeztu está con usted y que está fascista […] salúdele con mucho afecto de mi parte y dígamele que a cada español pasado por Lisboa le pregunto por Ramiro con mucho afecto", continuaba Gabriela Mistral. "María debe quedarse allí con usted un tiempo largo", concluía[83].

Como María de Maeztu y Victorina Durán hubo otras muchas modernas que eligieron Argentina para su exilio. María Teresa León llegó con Rafael Alberti en 1939. "Para nosotros aquel triste más lejos, se nos volvió más lejos cuando tomamos el Mendoza que nos llevaría a Argentina", escribía María Teresa León en ***Memoria de la melancolía***.

"América nos pareció un paraíso silencioso" (León, 1998).

María Lejárraga, que había pasado la guerra como agregada comercial en la embajada de Bruselas, en donde había trabajado con ahínco para acomodar a los niños republicanos exiliados allí, había tenido un exilio itinerante. Francia, Estados Unidos, México y, por fin, desde 1951 y hasta su fallecimiento en 1974, en Buenos Aires. Allí no paró de escribir y de traducir.

También Maruja Mallo inició su exilio en Buenos Aires y fue muy bien acogida por la sociedad argentina y por Victoria Ocampo, con quien compartía amigos como Ortega y Gasset y Ramón Gómez de la Serna.

Como ocurrió en otros lugares del exilio, en Argentina los maestros y maestras republicanos intentaron dejar huella de su experiencia docente. Muchos de ellos dictaron conferencias e impartieron cursos en la universidad, a veces alternándolos con docencia en enseñanza primaria o secundaria. Quizá el proyecto más ambicioso fue el de la creación de una Residencia de Señoritas en Buenos Aires que, por supuesto, acometió la fundadora y directora de la de Madrid, María de Maeztu. Pero su empeño, aunque contó con apoyos, no logró prosperar.

'TRÁIGAME ESPAÑOLES'. EL EXILIO ESPAÑOL EN CHILE

"Sí, tráigame millares de españoles. Tenemos trabajo para todos. Tráigame pescadores; tráigame vascos, castellanos, extremeños", fueron las palabras que el presidente de la república de Chile, Pedro Aguirre Cerda, le dijo al poeta Pablo Neruda en 1939. En Chile se había producido un gran cambio político, el del triunfo del Frente Popular. "Los mismos avatares del pueblo español habían robustecido las fuerzas populares chilenas y ahora teníamos un Gobierno progresista" (Neruda, 1974: 152).

Pablo Neruda, que había convivido en Madrid, entre 1934 y 1936, con sus amigos de la Generación del 27, primero como agregado cultural de la embajada de Chile, y después, sustituyendo a Gabriela Mistral como cónsul general de Chile en España, vivió con tristeza el destino hacia el exilio de muchos españoles. "Las noticias aterradoras de la emigración

española llegaban a Chile", escribía Neruda en ***Confieso que he vivido***. "Más de quinientos mil hombres y mujeres, combatientes y civiles, habían cruzado la frontera francesa. Y continuaba el poeta: "En Francia el Gobierno de Léon Blum, presionado por las fuerzas reaccionarias, los acumuló en campos de concentración, los repartió en fortalezas y prisiones, los mantuvo amontonados en las regiones africanas junto al Sáhara", concluía Neruda en sus memorias (1975: 152).

Chile no se había destacado por su apoyo a la República en los años de las presidencias de Arturo Alejandro Parra y Pedro Aguirre Cerda. El embajador de Chile en Madrid, Aurelio Núñez Morgado, decía cómo: "en aquellos años cruciales para España se inclinó hacia la derecha" (González, 2019: 15). Núñez abrió las puertas de la legación chilena a los simpatizantes de los sublevados, aunque también es cierto que se asilaron republicanos preocupados por el desorden de los primeros meses de la guerra. Fue tal el aluvión de refugiados de la derecha conservadora que hubo que habilitar, además de la sede de la embajada en la calle del Prado, residencias privadas de miembros de la embajada y de ciudadanos chilenos en Madrid y alquilar locales en los que se izó la bandera chilena para garantizar la inviolabilidad diplomática. Los refugiados fueron más de 2.000; entre ellos, el dramaturgo y periodista Joaquín Calvo Sotelo, el escritor falangista Samuel Ros, el entonces también falangista y escritor Rafael Sánchez Mazas, el periodista Víctor de la Serna, y muchos más. En total, si hacemos caso al poeta Pablo Neruda, más de 4.000 españoles vinculados en su mayoría a los sublevados se refugiaron en la embajada. De ellos, unos 1.200 partieron en el año 1938 hacia Chile. Otros fueron canjeados por prisioneros de los franquistas vascos (González, 2019).

Fue, pues, el cambio de rumbo en el país con la victoria del Frente Popular lo que ocasionó que las peticiones del poeta Pablo Neruda fueran escuchadas y Chile se comprometiera con la ayuda de los exiliados republicanos en Francia.

"A los pocos días […] salí para Francia (ya desde Chile) a buscar españoles para Chile […] Tenía un cargo concreto. Era cónsul encargado de la inmigración española" (Neruda 1975: 152). Y no fue una tarea fácil. Si hacemos caso a Neruda, en la embajada de Chile en París no había habido renovación, y el cuerpo diplomático, muy conservador, no simpatizaba con los republicanos en el exilio. Y no le puso las cosas

fáciles a Neruda. Aun así la expedición logró salir hacia Chile. "El Gobierno republicano en exilio había logrado adquirir un barco, el Winnipeg. Este había sido transformado para aumentar su capacidad de pasaje y esperaba atracado en el muelle de Tromeloup, puertecito vecino a Burdeos" (Neruda, 1975: 158). "Todos [los refugiados] fueron entrando en el barco. Eran pescadores, campesinos, obreros, intelectuales. Una muestra de la fuerza, del heroísmo, del trabajo" (Neruda, 1975. 159).

Así, tras una larga travesía, como nos recuerda Juan Manuel Bonet: "El país más alejado de la Península, acogió, principalmente gracias a la […] operación Winnipeg, capitaneada por Neruda […] a un numeroso contingente de españoles" (Bonet, 2019: 35). En el Winnipeg llegaron 2.200 refugiados (1.160 varones, 540 mujeres y 500 niños) a Valparaíso el mismo día que estallaba la Segunda Guerra Mundial, el 3 de septiembre de 1940. En la selección de pasajeros del Winnipeg participó sobre todo SERE, aunque Neruda se reservó la selección de 100 pasajeros que escogió según sus propios criterios. Desde luego, muchos fueron comunistas, pero también hubo de otras adscripciones políticas (Gálvez, 2014). Los exiliados españoles en Chile además recibieron el apoyo de la Federación de Organizaciones Argentina pro Refugiados Españoles, FOARE, y del CChARE, Comité Chileno de Ayuda al Refugiado Español (Lemus, 1998: 281). Tampoco podemos olvidar las ayudas de las agrupaciones cuáqueras tan presentes durante la guerra civil española. Otras redes, como las redes masónicas, si hacemos caso a Encarnación Lemus, participaron menos en el exilio chileno que en otros exilios (Lemus, 1998: 281).

De nuevo, como había ocurrido en otras geografías del exilio, la recepción por parte de la comunidad migrante española a estos refugiados no siempre fue buena. Algunos de los emigrantes habían mostrado simpatías por los sublevados y no invitaron a los recién llegados a sus centros de socialización. No fue el caso de los migrantes vascos y catalanes, que sí agasajaron a los exiliados. En las memorias de algunos de los pasajeros catalanes del Winnipeg, como en las de José Balmes, pintor y futuro catedrático de la Universidad de Chile, o las de la pintora Roser Bru, recuerdan la cálida acogida que se les brindó el mismo día de su llegada en el Centro Catalán (citado por Lemus, 1998: 285). Trabajadores de todos los oficios, artistas, intelectuales y también

educadores contribuyeron a la vida chilena.

Muchos de los maestros y maestras que llegaron a Chile se integraron como profesores en escuelas chilenas o impartieron clases particulares. Existió también, como en otros lugares del exilio, un empeño por trasladar a la educación chilena los principios de la formación republicana española. Así, en 1940 se proyectó de nuevo una institución, el Liceo-Escuela de Santiago de Chile, que reflejara las bondades de los Institutos-Escuela de Madrid y de Barcelona, pero también de otras instituciones que se fueron creando en España en el primer tercio del siglo XX. "El Instituto-Escuela de Madrid, honor de la educación pública española durante un cuarto de siglo, será el patrón inspirador de nuestro Liceo-Escuela de Santiago", afirmaba el proyecto de creación de la institución, el Plan de Estudios de la Escuela Primaria que decretó la República Española en octubre de 1937. "Las largas y directas experiencias habidas en el grupo escolar Cervantes de Madrid, en el grupo escolar Baixeras de Barcelona, en el profesorado de Escuelas Normales y de Institutos [...] serán para el profesorado del Liceo-Escuela de Santiago preciosos antecedentes de inestimable valor normativo"[84]. En ese proyecto participaron excelentes educadores, como Matilde Huici, Eleazar Huerta y Vicente Mengod. No salió adelante porque no hubo ayudas para llevarlo a cabo ni tampoco interés por parte de las instituciones chilenas, pero sí demuestra que en Chile, como en los otros lugares del exilio, los maestros y maestras republicanos llevaron un bagaje que querían conservar (Lemus, 2002: 170).

De todas maneras sí existieron en Chile instituciones educativas y culturales que trasmitieron e hicieron perdurar los valores pedagógicos de la Segunda República (Alted, 2005: 283). Fue Matilde Huici, a la que hemos visto como una de las impulsoras del fallido Liceo-Escuela de Santiago de Chile, una de las maestras republicanas que más huella dejó por su labor pedagógica en dicho país. Huici, que tenía un perfil peculiar, no solo era maestra sino también excelente abogada; durante los años de la Segunda República, la guerra y su primer exilio en Francia y Suiza, tuvo una reflexión pedagógica centrada en la infancia más marginada. Los reformatorios de los años veinte y treinta tenían también que ser renovados con los principios de la Escuela Nueva, y Huici dedicó toda su

sabiduría y su buen hacer a esa empresa.

Matilde Huici, que había nacido en Pamplona en 1890, inició su carrera docente en el grupo escolar del barrio donostiarra de Ategorrieta, del que llegó a ser directora, tras hacer estudios en la Normal de Bilbao. También logró el título de bachiller. Se trasladó a Madrid para asistir a la Escuela Superior de Estudios de Magisterio, lo que compaginó con la carrera de Derecho. En Madrid residió en la Residencia de Señoritas y estuvo muy próxima a su directora María de Maeztu. Su expediente personal, depositado en los archivos de la Junta para la Ampliación de Estudios, permite reconstruir su rica trayectoria en los años previos a la Segunda República. Así sabemos que Matilde Huici fue profesora del madrileño Instituto-Escuela desde diciembre de 1920 hasta junio de 1922, y también durante los años 1922 y 1923 trabajó en la secretaria del Centro de Estudios Históricos ayudando a la preparación de sus cursos de verano. Por lo tanto, coincidió con toda la corriente reformadora institucionista. Mientras ejercía como maestra y estudiaba Derecho, sus intereses por aquellos relegados en los márgenes sociales y, sobre todo, por cómo eran tratados por las instituciones nacionales, se fue fraguando. En 1922 Huici fue nombrada inspectora de primera enseñanza en Canarias. Desde allí, ya en el año 1923, solicitó a la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) una pensión para "estudiar en los Estados Unidos las instituciones relativas a la infancia delincuente". Entonces Matilde Huici ya había aprobado todas las asignaturas de Derecho, salvo la de Derecho Mercantil, y también había cursado en la Universidad Central de Madrid "el curso superior de Derecho penal y antropología". La JAE la becó. Esta elección, la de Estados Unidos como lugar de estudios, dice mucho de su interés por los movimientos de reforma en los que el sujeto marginal pasaba a ser centro de la reflexión de los reformadores y en donde la "culpa" de la marginalidad ya no era del sujeto sino que se vinculaba mucho a las condiciones sociales y económicas en las que los individuos crecían. Estaba claro que los principios de la Escuela Nueva estaban muy presentes.

Matilde Huici, si hacemos caso al cónsul general de España, arribó a Nueva York en septiembre de 1923. De allí se trasladó a Vermont, a Middlebury College, en donde enseñó español y pudo trabajar en su excelente biblioteca, entrando en contacto con las obras de los

reformadores sociales estadounidenses. En el año 1924, tras solicitar a la JAE una prórroga de un año para completar su trabajo, sabemos que Huici estaba residiendo en el 245 de Canal Street en Nueva York y ocupada en visitar, tanto en Nueva York como en Chicago y en Boston, instituciones expertas en la rehabilitación de los niños delincuentes[85]. Recordemos que en Estados Unidos desde finales del siglo XIX las reformadoras sociales habían afrontado reformas espectaculares, generadoras de instituciones muy novedosas centradas en la atención a esos márgenes sociales que tanto interesaron a Huici. La Hull House de Chicago, a cargo de Jane Addams, fue un claro ejemplo de los frutos de este movimiento social estadounidense. Fundada en una de las zonas más deterioradas de Chicago, la Hull House tenía un centro de educación preescolar en donde los niños aprendían con los métodos de la Escuela Nueva; un dispensario de medicinas; un pequeño servicio médico; un auditorio y una sala de exposiciones. De forma similar funcionaron la Henry Street House de Nueva York y la South End House de Boston. Todas estas fundaciones fueron verdaderos laboratorios de labores sociales y generaron el surgimiento del trabajo social entendido como disciplina y no como mera caridad. Fue Mary Richmond, de Baltimore, quien comenzó a organizar la nueva disciplina de trabajador o, mejor dicho, trabajadora social. En 1909 la Fundación Russel Sage apoyó económicamente la nueva profesión e inició una serie de estudios sistemáticos sobre las causas de la pobreza y de la delincuencia en esos convulsos Estados Unidos. Todos los trabajadores sociales prestaron especial atención a los niños y a sus interminables horas de trabajo.

Otra de las mayores preocupaciones de estos reformadores sociales estadounidenses, y también de Matilde Huici, fue la de la delincuencia juvenil. Las leyes en Estados Unidos eran muy duras para los más pequeños. Los niños mayores de siete años ya eran considerados capaces de cometer delitos. Los de más de 14 tenían edad penal y, si eran considerados culpables de cualquier delito, eran encarcelados con los adultos. El juez Ben Lindsay fue el activista que más contribuyó con sus escritos a mejorar la situación de los menores y, sobre todo, a crear tribunales especiales para ellos (De la Guardia, 2009).

Estas reflexiones y su incidencia en las instituciones es lo que quería

estudiar la maestra y abogada Matilde Huici en Estados Unidos. Sabemos por sus informes que quedó muy impresionada y que allí se fraguó su vocación de trabajar con la infancia delincuente y tratar de mejorar la concepción de las instituciones dedicadas a la delincuencia infantil y juvenil en España.

Cuando regresó a Madrid, el compromiso de Huici con la infancia marginada, pero también con el socialismo y el feminismo, era una realidad. En 1928 fundó con otras compañeras la Juventud Universitaria Feminista (JUF), que se transformó después en la Asociación de Mujeres Españolas Universitarias. Se adscribió al PSOE en 1931 y fue un miembro muy activo del Lyceum Club, al que defendió en los tribunales junto a su colega, la también abogada Victoria Kent, frente a las difamaciones de diferentes organizaciones ultracatólicas (García Colmenares, 2009: 193-197).

Pero donde la labor de Matilde Huici destacó, tras su experiencia estadounidense, fue en el conocimiento y la reflexión sobre la reinserción de la infancia considerada como delincuente. Durante la Segunda República, Huici fue vocal del Consejo Nacional de Protección de Menores y del Tribunal Tutelar de Menores. También impulsó la creación del Centro de Estudios Penales y del Instituto de Investigación Psicológica del Menor. Otro de sus logros fue la creación de la Casa-Escuela Los Arcos, que dependía del Tribunal de menores y que se centró en el trabajo para lograr la reinserción solo de niñas y adolescentes delincuentes o explotadas menores de 19 años desde una perspectiva de género. Matilde Huici, por su condición de pedagoga y jurista feminista, consideró y defendió que la enseñanza, en este caso de las niñas, era el motor de la reeducación de los menores.

Huici defendió además que en todos los centros dedicados a la educación de la infancia marginada debía de ser laica y racional. Intentó de alguna manera que de esta se encargasen pedagogos, alejando del trabajo de los reformatorios a la orden de los Capuchinos Terciarios, que era la orden religiosa especializada en jóvenes difíciles. Lo hizo tras ser nombrada inspectora pedagógica de los tribunales titulares de menores (Moreu, 2006: 755-785), pero fue una empresa difícil. Sabemos que la falta de pedagogos profesionales, y también las inmensas presiones recibidas, causaron que en muchas ocasiones Huici tuviera que contar

con los miembros de los Capuchinos Terciarios para muchas de las instituciones creadas o reformadas.

Matilde Huici, además, consideraba que la formación tenía que continuar a lo largo de toda la vida. Y así en 1933 viajó de nuevo para aprender, en este caso a la URSS, donde desarrolló su concepción del trato que debía recibir la infancia marginal.

Por su inmenso prestigio y conocimiento, en el año 1935 el Gobierno de la República la designó delegada de España en la Comisión de Protección a la Infancia y a la Juventud, con sede en Ginebra, lo que le obligó a pasar temporadas allí. Sin embargo, no se alejó de la complicada realidad política española, sino que siguió implicada en las actividades del PSOE, y también fue miembro muy activo, desde su feminismo cada vez más claro, de la Asociación de Mujeres contra la Guerra y el Fascismo, colaborando con la revista ***Mujeres***. Durante la Guerra Civil perteneció al secretariado femenino del PSOE. El 11 de marzo de 1937 fue destinada a Valencia como secretaria de segunda clase del Ministerio de Estado, siendo de nuevo delegada de España, el mismo año, en el Comité de la Infancia de la Sociedad de Naciones (García Colmenares, 2009: 196).

Los últimos meses de la guerra los pasó en Barcelona, atravesando, ya como exiliada, la frontera hacia Francia a comienzos de 1939. Residió entre París y Ginebra durante un año, colaborando en el Comité de Ayuda a los Refugiados.

Deseando iniciar una nueva vida y volver a su vocación a favor de la infancia marginada, se exilió en Chile, a donde llegó el 14 de mayo de 1940 con su marido Luis San Martín y el hijo de ambos, Luis San Martín Huici, a bordo no del Winnipeg como la mayoría de los exiliados, sino de otro de los barcos: el Orduña.

En Chile, como les pasó a otros muchos abogados exiliados —pensemos en Justina Ruiz de Conde, en Victoria Kent o en Francisco García Lorca—, no pudo convalidar su título de abogada, si bien esto no fue una dificultad. Trabajó primero como traductora de francés para la editorial Espasa Calpe. Poco después, siendo conocida su inmensa obra en la reinserción de menores por muchos chilenos —entre ellos, la primera mujer universitaria chilena, la psicóloga feminista Amanda Labarca—, contaron con ella para la instauración en 1944 de una

Escuela Educadora de párvulos en la Universidad de Chile, de la que fue directora hasta 1962. "De ella aprendí que la fuente primaria e inagotable de información sobre los niños son los niños mismos y para obtenerla debemos saber observarlos. La teoría nos ayuda entonces a organizar, ordenar e interpretar esa información", escribía una de sus discípulas chilenas, Sylvia Lavanchi. Matilde Huici, si hacemos caso a otros testimonios de sus estudiantes, enseño allí las asignaturas de Psicología y de Ética y fue el alma de la nueva institución universitaria que en 1944 dirigió Amanda Labarca pero que más tarde, desde 1945 y hasta su jubilación en 1962, fue dirigida por Huici. "Nosotros sentíamos esa conexión, era una cosa tremenda [...] Yo fui formada por la Matilde [Huici], la Dina igual, teníamos todas una conexión tremenda", recordaba Luz María Roa, una de sus primeras estudiantes de la Universidad de Chile. "Nos dio un contexto social, histórico de la importancia de la educación de párvulos. Ella llegó de España, había trabajado con niñas en situación de vulnerabilidad [...] ahí eso nos metió a nosotras, ya que ese periodo era súper importante, ese niño iba a ser un ángel o un bandido. Es decir, había que manejar todas las técnicas para sacar al niño adelante"[86].

Pero no solo creó la nueva institución universitaria. La inmensa capacidad organizativa de Matilde Huici también floreció en su país de acogida, Chile. Muchos de sus antiguos discípulos de la Universidad de Chile destacan que la creación de la sección chilena —la primera en América Latina— de la Organización Mundial de la Educación de Párvulos estuvo impulsada por Huici. También recuerdan la creación, haciendo gala de la vinculación de Matilde Huici a los principios de la Escuela Nueva, del Centro de Estudios Federico Fröebel junto a la profesora chilena Linda Volosky. Hubo además otras aportaciones menos tangibles pero muy importantes para sus discípulos. "También tuvimos la oportunidad, en los primeros años, de conocer gente a muy interesante, muy interesante. La señora Matilde era un personaje muy importante para la sociedad chilena", afirmaba su antigua alumna Alicia Navarro. "Tanto que cuando creó la OMEP la gente que asistía a las reuniones era toda gente destacada del país. Te puedo nombrar a la doctora Bitrán, te puedo nombrar al doctor Baeza Goñi, al doctor Adriasola —director de la

escuela de salubridad—, al doctor Cienfuegos —creador de la pediatría social—; te puedo nombrar a Julita Reveco, quien era la presidenta del colegio de asistentes sociales", recordaba entusiasmada Navarro[87].

También fue activa, casi siempre al lado de Amanda Labarca, en el asociacionismo chileno y, sola, en el del exilio republicano español. Las dos fueron miembros de la Asociación de Mujeres Universitarias de Chile y Huici también en 1947 fue nombrada directora del Directorio Cultural Chileno-Español. Formó, a su vez parte del Centro Republicano Español de Santiago de Chile (Matilde Huici, ***Diccionario biográfico*** de la Fundación Pablo Iglesias [en línea]).

De todo ese buen hacer de Matilde Huici en su lugar de acogida, que para ella ya era su nueva patria, nos hablan la cantidad de homenajes que se organizaron tanto en vida como tras su fallecimiento en Santiago de Chile en 1965. También en su recuerdo se creó el Colegio Matilde Huici de Peñalolen, en la región metropolitana de Santiago.

Otros pedagogos republicanos españoles, vinculados todos a la Escuela Nueva, dejaron su impronta en muchas generaciones de chilenos. Un grupo de maestras y maestros republicanos crearon el Kent School en Santiago de Chile en 1950. Desde su fundación y hasta la actualidad es una institución de gran prestigio en la vida educativa chilena. El colegio fue fundado por el maestro catalán Alejandro Tarragó Borrás, que había nacido en Tarragona en 1907 y superado las oposiciones en 1934. Borrás, un maestro muy comprometido con la docencia, perteneció al grupo freinetista Batec ("latido" en catalán), que agrupó a un buen número de maestras y maestros rurales de Lérida y que se había creado antes del estallido de la Segunda República y permaneció hasta los envites de la Guerra Civil. "Batec es el latido, pulsación, vibración espiritual de un pequeño núcleo de maestros rurales [...] al unísono bajo el embrujo de la palabra Escuela" (Jiménez Mier y Terán, 2007). A él pertenecieron otros maestros y maestras del exilio que han circulado por este libro. Unos 100 maestros rurales conformaban el grupo, y de ellos, según el trabajo de Fernando Jiménez Mier y Terán, solo 17 fueron maestras: Montserrat Aresté, Elvira Cañellas, las hermanas Montserrat, Teresa María Carné, María Cuyàs, María Escolá, María Mas, María Martí, Josefa Mata, María Montserrat Parellada, Dolores Piera, María Rich, Mercedes Sauch,

Antonia Leonor Solé, Pilar Ubach, Josefa Úriz, y Sámara Vicenta Vicente.

Alejandro Tarragó dirigió el Kent School hasta su fallecimiento en 1980. Además trabajaron allí maestras republicanas como su mujer, Adela, doña Guacolda de Escobar y Margarita Oyonarte. "Ella fue mi profesora de primero de básico. Está viva, un encanto de persona, amorosa, cariñosa y preocupada", escribía sobre la maestra Margarita Oyonarte su antiguo alumno Fernando Saavedra. También fueron profesores del Kent School Vicente Mengod, Alejandro Salvador Aznar y Juan Sandoval. Ya en julio 1952 el colegio fue reconocido como Cooperador de la Función Educacional del Estado.

Inicialmente el Kent School fue un centro mixto, como recomendaban los principios de la Escuela Nueva, pero al transformarse en internado en 1959, se convirtió en un centro de educación masculina. En 1970 retomó sus principios y volvió a ser un centro educativo mixto. Impartiendo una educación individualizada, basada en el uso de una excelente biblioteca y de laboratorios de ciencias, y con una participación activa de los estudiantes, el Kent School sigue estando en la memoria de muchas generaciones de chilenos. Es de nuevo el antiguo estudiante Fernando Saavedra quien, en una entrevista realizada para la web del colegio, recuerda cómo, entre las muchas actividades que realizaron, crearon una publicación bimensual, ***La voz del Kent***, en donde escribieron muchos estudiantes y que se vendía en tiendas fuera de la escuela. "Nunca pusimos un discurso o una introducción de autoridad, era una cosa de nosotros para nosotros pero en relación al colegio y a la sociedad en que se vivía", recordaba con cariño Fernando Saavedra[88].

El Kent School no fue la primera empresa educativa de Tarragó. Si hacemos caso a Carlos Fuentes, antes fundó el Cambridge School en la calle Valdivia. "Él me dio un contacto inmediato con la literatura chilena y con su poesía y con la literatura clásica española", afirmaba Fuentes de su maestro Alejandro Tarragó.

En Santiago de Chile también se creó en 1941 la Escuela de Arte Dramático dirigida por la actriz Margarita Xirgú, con la que colaboraron su marido Miguel Ortín y Santiago Ontañón, escenógrafo, crítico y también actor (Lemus, 2002: 47).

Otros profesores y maestros republicanos se integraron en instituciones

educativas chilenas. Es el caso del escultor catalán Claudio Tarragó Borrás, hermano de Alejandro Tarragó, que además de seguir con su obra creativa fue profesor de Artes Plásticas en la Academia de Bellas Artes de Chile, en la Universidad de Chile.

Por lo tanto, si bien Chile no fue uno de los mayores países en cuanto a recepción de exiliados docentes españoles, la impronta de estos fue grande gracias a la excelente acogida de la que disfrutaron.

EL EXILIO EN COLOMBIA Y EN OTRAS NACIONES DE AMÉRICA LATINA

A pesar de que Colombia vivía en los años treinta del siglo XX un impulso modernizador, y de que todos eran conscientes de la preparación y sobre todo de la contribución que los intelectuales, científicos y técnicos españoles, arrojados al exilio, podrían aportar, el temor al posible izquierdismo de los exiliados republicanos pesó mucho. Pero además, a diferencia de lo que ocurría en otros lugares del exilio, la comunidad migrante española en Colombia era muy pequeña, por lo que el efecto llamada hacia amigos y familiares fue casi inexistente.

Sin embargo, los primeros refugiados republicanos en llegar, aunque fueron pocos, lo hicieron muy pronto. La caída de Bilbao en 1936 a manos de los sublevados inició un exilio vasco hacia Estados Unidos y América Latina que gozó, además, como ya hemos señalado en otro capítulo de este libro, de mucho prestigio en los lugares de acogida. A Colombia, como nos cuenta María Eugenia Martínez Gorroño, llegaron desde finales de 1936, durante la primera presidencia del líder del Partido Liberal Alfonso López Pumarejo (1934-1938), los primeros (y selectos) refugiados vascos de la Guerra Civil. Entre ellos, el economista Andrés Perea Gallaga, que se vinculó al banco Nacional de Colombia y realizó el primer censo colombiano, y Francisco Abrisqueta, contratado por la Controlaría General de la República Colombiana, que además fue profesor de la Universidad Nacional de Colombia y de la Pontificia Javeriana (Hernández García, 2012; Martínez Gorroño, 2009: 1047). Pero esta entrada de exiliados fue muy selectiva. Estaba muy presente el miedo al izquierdismo y, además, el proceso no era sencillo. Cuando los

primeros exiliados republicanos, una vez allí, intentaban que llegasen nuevos refugiados, ya fueran amigos o familiares, para aliviar su situación en los campos de refugiados franceses, se abría un largo y lento proceso. Se entraba por invitación, y los que querían cursarla debían realizar sus peticiones a través del Ministerio de Exteriores; estas debían avalarse por escrito confirmando que los refugiados tenían una gran cualificación y que además no eran radicales. La mayoría de los exiliados en realidad no llegaron por el efecto llamada de otros exiliados, porque este era casi imposible, sino que lo hicieron por invitación de las élites políticas y educativas colombianas afines a las presidencias liberales de Alfonso López Pumarejo y de Eduardo Santos (1938-1942). Fue, pues, un exilio pequeño, formado, como lo definió Francisco Giral, "por escogidos miembros de una selecta migración intelectual" (1994: 134).

La exigencia de estas justificaciones o la necesidad de invitación por parte del poder ralentizaron el proceso de llegada de exiliados a Colombia. Aun así arribaron al país, sobre todo a partir del avance del ejército sublevado por la península ibérica en los años 1937 y 1938, una serie de profesionales españoles republicanos muy bien cualificados, como informaba al Gobierno de la República en Madrid el embajador español en Bogotá, Rafael Ureña. Pero la sociedad colombiana insistía en percibirlos solo como grandes intelectuales y no como ciudadanos comprometidos con políticas de cambio y progresistas: "Han llegado […] hombres ilustres, alejados de la política y entregados a sus disciplinas intelectuales […] hombres de estudio, profesores e investigadores, que buscan un sitio tranquilo para continuar sus trabajos, lejos de la dura presión dictatorial y en el ambiente acogedor y propicio de un pueblo libre", publicaba el diario ***El Tiempo*** el 14 de abril de 1939 (citado por Hernández García, 2012).

Los exiliados españoles, aunque con cuentagotas y muy bien seleccionados, también siguieron llegando una vez terminada la Guerra Civil, ya desde los campos de refugiados franceses o argelinos. Es el caso de César de Madariaga, que llegó a Colombia desde el mediterráneo puerto de Marsella, atravesando el Atlántico en el Winnipeg junto a un grupo grande de refugiados judíos, socialdemócratas alemanes y otros antifascistas, siendo presidente el liberal Eduardo Santos. El hermano de César, Salvador de Madariaga, había coincidido con Santos cuando los

dos trabajaban en la Sociedad de Naciones, por lo que la llegada de César fue muy bien recibida (Sánchez de Madariaga, 2013: 216). Lo mismo había ocurrido con las hermanas María y Mercedes Rodrigo, dos de las modernas mejor preparadas y que tanto contribuyeron a la docencia, la ciencia y cultura colombianas. Mercedes Rodrigo había coincidido con Agustín Nieto Caballero, que era, en esos años convulsos de la guerra civil española, rector de la Universidad Nacional de Colombia y uno de los fundadores del Gimnasio Moderno, colegio con métodos afines a los del institucionismo español, en Suiza. También Luis de Zulueta llegó a Colombia invitado por Eduardo Santos, que sabía de su exilio en Francia y que le ofreció un espacio para publicar en el periódico de su propiedad, ***El Tiempo*** (Hernández García, 2012).

Muchos de los exiliados con cualificación que llegaron a Colombia estuvieron vinculados a las redes del institucionismo en España y fueron investigadores y docentes. La Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Javeriana y otras instituciones de todo el país contaron entre sus cuadros de profesores con muchos docentes españoles.

También se exiliaron maestras republicanas que enseñaron en colegios que ya existían en Colombia o, como ocurrió en otros lugares del exilio, en instituciones en ese caso colombianas, influidas por el institucionisno español (Negrín Fajardo, 1992).

Uno de los proyectos más innovadores de Colombia, vinculado a los métodos de la Escuela Nueva y del institucionismo, fue el Gimnasio Moderno. De hecho, Agustín Nieto Caballero, su fundador, un gran pedagogo formado en La Sorbona y en el Teacher College de la Universidad de Columbia, viajó, una vez concebido el proyecto, a Francia y a España para conocer los principios pedagógicos más innovadores. En Madrid entró en contacto con miembros de la Institución Libre de Enseñanza y decidió conectar con pedagogos próximos al institucionismo, ofreciéndoles trasladarse a Colombia para ayudarle en la puesta en marcha del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914 (Negrín Fajardo, 57). En 1928, Agustín Nieto Caballero fundó también el Gimnasio Femenino.

Así llegaron a Colombia desde España los maestros Pau Vila i Diñares, Flora González y otros compañeros. Algunos de ellos retornaron a España una vez que el Gimnasio Moderno ya funcionaba, como fue el caso de Pau Vila, que siguió formándose como un gran geógrafo; regresaron de nuevo a

Colombia tras la Guerra Civil como exiliados y fueron acogidos no solo en el Gimnasio Moderno sino en otros centros educativos como la Escuela Normal de Bogotá. También tuvo un viaje de ida vuelta otro maestro catalán vinculado a los métodos de la Escuela Nueva, Miquel Fornaguera, que fue contratado por Pau Vila cuando era director del Gimnasio Moderno (1915-1917). Fornaguera había emigrado ya a Colombia, y Vila consideró que era una gran oportunidad para el colegio. Miquel Fornaguera volvió a España para ponerse al servicio de la República en 1933, regresando como exiliado a Colombia en 1940. Fue de nuevo contratado por el Gimnasio Moderno como profesor, y también por otros colegios colombianos como el Refus, el Boston, el Nemesio Camacho y el Instituto Santa Marta (Hernández García, 2012).

Esta presencia de pedagogos españoles, antes y después del estallido de la Guerra Civil, posibilitó la llegada de nuevos maestros. Revisando las fotos de los profesores del Gimnasio Moderno en los años cuarenta, que están en el bosquejo histórico de la institución en su página web, encontramos a la excelente compositora y docente institucionista María Rodrigo[89].

María, que había estudiado en el Conservatorio de Madrid piano, armonía y composición, disfrutó de una ayuda de la Junta de Ampliación de Estudios. Entre 1912 y 1914 amplió estudios musicales en Alemania —donde fue estudiante de Richard Strauss— Francia y Bélgica, y también asistió a clases para formarse como profesora de composición y de literatura e historia de la música.

María Rodrigo fue en el periodo de entreguerras una compositora de prestigio que escribió óperas y zarzuelas. Republicana por convicción, y muy comprometida con las reformas emprendidas durante la Segunda República, tras la Guerra Civil inició con su hermana el duro camino del exilio, encontrando trabajo en el Gimnasio Moderno de Bogotá, en donde desarrolló su magisterio junto a otras maestras, tanto colombianas como españolas, como Isabel Vidales, María Luisa Schroeder, Esther Uribe, Rebeca Valencia, Helena Palomares, Elisa Arias, Anita Galvis, Cecilia Ruiz, Leonor Arias, Isabelita Holguín y Fanny Segura, todas ellas vinculadas a los métodos de la Escuela Nueva y del institucionismo[90].

Pero quizás todavía fue más importante la contribución de los maestros

e intelectuales españoles en la formación de docentes colombianos al contribuir a la modernización de la Escuela Normal de Bogotá. Allí enseñó, entre otros, Mercedes Rodrigo, hermana de María, que tenía tras de sí una inmensa y prestigiosa carrera como docente y psicóloga.

Mercedes, que había obtenido el título de Maestra Superior en la Escuela Normal de Madrid en 1911 y que se había especializado en la docencia de sordomudos y ciegos, como su hermana María, fue pensionada de la JAE. En 1921 disfrutó de una ayuda para ampliar estudios en Francia, Bélgica, Suiza e Italia. Se matriculó oficialmente en la prestigiosa ***École des Sciences de L'Education*** (Institute J. J. Rousseau) y en la Universidad de Ginebra, especializándose en Psicología Experimental y en Patología, y en la educación de lo que entonces se denominaba "niños anormales". Había tenido un plantel de maestros sorprendente, entre ellos, Édouard Claparède y Bouvet. Uno de sus compañeros fue Piaget, con el que colaboró frecuentemente. Mercedes Rodrigo certificó todos los estudios realizados —obtuvo el diploma en Psicología en la Universidad de Ginebra— y asistió a congresos internacionales, publicando en revistas de prestigio europeas.

Con ese bagaje formativo, a su regreso a España inició una carrera brillante. En el año 1923 tuvo una segunda oportunidad de marchar al extranjero con apoyo financiero de la JAE y regresó al Instituto J.J. Rosseau, junto a Pedro Rosselló y Blanch, cuando los dos dirigían el curso de perfeccionamiento de técnicas psicopedagógicas, para examinar la organización de la institución. Los dos, Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló, ya habían publicado juntos un artículo en la ***Revista de Pedagogía*** titulado "Lo que piensan de la guerra los niños españoles" (1922, año 1, número 2)[91]. El texto estaba basado en encuestas elaboradas por ellos mismos y tenía vocación de objetividad científica.

En Madrid Mercedes Rodrigo tuvo una actividad laboral imparable y de mucho prestigio para una mujer entonces. Primero trabajó en la Escuela Nacional de Sordomudos y Ciegos. En 1925 fue llamada por Gonzalo Rodríguez para desempeñar el cargo de Directora Pedagógica del Instituto Médico-Pedagógico. En 1929 su buen hacer la llevó a ser nombrada ayudante de José Germain Cebrián, iniciando la que fue una de sus espacialidades: la de las tareas de psicometría para la selección y

orientación profesional. Además, comenzó a publicar trabajos sobre test de inteligencia que tuvieron un impacto internacional. También colaboró como psicóloga en el Hogar del Delincuente de Madrid. En 1936, cuando ya había estallado la guerra civil española, fue nombrada directora del Instituto Nacional de Psicotecnia, iniciando también una serie de traducciones de las obras de sus maestros internacionales.

Muy comprometida con la obra innovadora de la Segunda República, tras el conflicto armado Mercedes Rodrigo, como ya se ha señalado, inició con su hermana el camino del exilio. También las acompañó su colaborador en el Instituto Médico Pedagógico, José María García Madrid. Primero dirigieron sus pasos hacia Suiza, en donde vivía su buena amiga María Lejárraga, y después se encaminaron a Colombia, llegando en agosto de 1939. Agustín García Nieto, el fundador del Gimnasio Moderno, del que ya se ha hablado en este capítulo, era entonces Rector de la Universidad de Colombia y había invitado a Mercedes porque conocía muy bien su formación y capacidad, ya en 1937 (Williams-Gil, 2007).

En Bogotá a Mercedes Rodrigo le fue encomendada por el rector García Nieto la organización de los servicios de psicotecnia para seleccionar a los estudiantes de las carreras más demandadas y prestigiosas de la Universidad Nacional: Medicina y Derecho. Mercedes Rodrigo fundó la Sección de Psicotecnia de la Universidad con funciones "de medición y de evaluación psicológica". El éxito alcanzado por las pruebas preparadas por Mercedes extendió la demanda para trasladarlos a otras instituciones públicas tan dispares como la Policía Nacional, la Escuela Normal, el Instituto Pedagógico Nacional, la compañía de tranvías municipales o el propio Gimnasio Moderno, en donde enseñaba ya su hermana María (Herrero, 2016). Pero la labor de Mercedes Rodrigo en Colombia fue todavía más allá. Para muchos Mercedes tuvo un papel decisivo en la creación de la nueva carrera de Psicología en Colombia, al transformarse, según el Acta 44 del 20 de noviembre de 1947 de la Universidad Nacional de Colombia, la Sección de Psicotecnia de la Universidad, que dirigía ya Rodrigo, en el Instituto de Psicología Aplicada. El instituto fue un centro pionero, de un prestigio inmenso, y de donde se graduaron los primeros psicólogos en América Latina. El centro estaba dividido en secciones: Infancia y Adolescencia; Universitaria; Investigación; Sección Psicomédica y de Enseñanza. En esta labor de

organización Mercedes Rodrigo estuvo muy apoyada por el que fue rector de la Universidad Nacional, ministro de educación y también ministro de relaciones exteriores y graduado en psicología y sociología por Harvard, Luis López Mesa (Williams-Gil, 2007). Además de sus labores como organizadora, gestora y docente, Mercedes Rodrigo participó en numerosos congresos internacionales, publicó libros de referencia académica, como su ***Introducción al estudio de la psicología*** (1949), y además creó una sólida red de discípulos y colaboradores españoles, colombianos y de otras nacionalidades latinoamericanas que propagaron su forma de hacer y de investigar. Entre ellos, su querido José García Madrid, Julia Roncancio, Álvaro Villar Gaviria, Hernán Mendoza Hoyos, José Rodríguez Valderrama, Cecilia de Brigard y Alfonso Martínez Rueda (Williams-Gil, 2007).

Hubo otras maestras republicanas que enseñaron en otros colegios colombianos. Conocemos, por los trabajos de Antonina Rodrigo, que el primer lugar del exilio de la maestra republicana y escritora María Enciso fue también Colombia. María Enciso había estudiado primero en la Escuela Normal de Almería, pero había concluido sus estudios en la de Barcelona. Estuvo muy vinculada también al institucionismo y a sus organismos catalanes, sobre todo a la Residencia de Estudiantes de la calle Ríos Rosas. Muy comprometida durante la guerra, se le había encomendado por el Gobierno de la Segunda República, como en otro lugar de este libro señalamos, el traslado de niños evacuados de los campos de concentración franceses hacia Bélgica en 1939. Allí los acomodó en instituciones y en hogares particulares de Lieja, Malinas, Amberes y otras ciudades. Con la ocupación alemana se trasladó con su hija primero a Francia y después al Reino Unido, embarcando hacia América en un barco repleto de refugiados europeos, muchos de ellos judíos que huían del nazismo. Su destino era Colombia, en donde, gracias a la ayuda de colombianos y españoles, logró publicar en diferentes revistas y periódicos. Así sus textos aparecieron en ***El sábado***, ***La Revista de Indias*** y ***El tiempo*** de Bogotá. También publicó varios libros. En 1941 veía la luz ***Europa Fugitiva. Treinta estampas de la guerra***, dedicado a su hija: "Para mi hijita, cuando pueda comprender su propia historia, que es la de tantos niños europeos" (Citado por Rodrigo, 1999: 137). También publicó el poemario ***Cristal de las horas*** en 1942. Sin

embargo, nunca logró un trabajo estable como maestra, algo que había buscado de manera incansable.

Pero hubo otros centros en los que las maestras y maestros republicanos dejaron su sello. En el Colegio Americano de Bogotá impartieron docencia Genoveva Pons Rotger y el maestro José Prat García. En el Liceo francés Luis Pasteur enseñó Madame Velo, que es como se conocía a la maestra republicana Lucía García Villafranca. En los expedientes de alumnos del Colegio Americano figuran varios grupos familiares de niños del exilio: los tres hijos de la familia Perea Sasiaín, Maricel Usano Crespo y Mª Luz Velo García.

También en el Colegio Nuestra Señora del Rosario de Bogotá enseñaron José e Ignacio Prat García, Juan Renau, José María Ots Capdequí, Luis de Zulueta Escolano, Marco Aurelio Vila, y fueron estudiantes muchos niños exiliados, como Ramón González (hijastro de José Prat García), los hijos de la familia Zulueta, o los tres hermanos Gómez Basterra (hijos del último ministro de la Gobernación de la República Paulino Gómez Sáiz) (Martínez Gorroño 2007, 105-118).

La estancia de los exiliados españoles en Colombia se hizo difícil al triunfar Gobiernos conservadores y crecer la inestabilidad política a partir de 1945. La situación se agravó con "el bogotazo" del 9 de abril de 1948, al hacerse la vida en Colombia muy tensa e incrementarse el enfrentamiento entre los partidos. Los exiliados republicanos se sintieron incómodos y hasta perseguidos, lo que, unido a la "inquietud" propia del exilio, explica el que muchos —entre otros, César de Madariaga, las hermanas Rodrigo, y también María Enciso— buscasen, de nuevo, otros lugares de acogida.

César se dirigió a Argentina (1948-1956), Chile (1956-1957) y Venezuela (1958-1961), falleciendo en 1962 en su camino a través de los Andes desde Chile hacia Argentina, en donde tenía proyectada una nueva etapa de su exilio (Sánchez de Madariaga, 2013: 200).

Las hermanas Rodrigo Bellido también dejaron Colombia camino de un exilio ya definitivo en Puerto Rico, tras ser tildada Mercedes de comunista al haber realizado un viaje de estudios a la URSS durante la Segunda República española, y al caer, entonces sí, la sospecha de su izquierdismo por ser exiliada española. También la acusaron, y eso le

dolió todavía más, de favorecer la entrada de comunistas en la Universidad Nacional a través de los exámenes de ingreso que ella realizaba. Este acoso ocurrió en 1950 y fue realizado por una conservadora opinión pública colombiana (Williams-Gil, 2007). Abrumadas por las críticas, las hermanas Rodrigo partieron hacia Puerto Rico reclamadas por García Madrid, que había salido de Colombia poco antes. Allí continuaron con su labor docente e investigadora. Mercedes Rodrigo solo volvió a Colombia una vez más, el 1 de octubre de 1971, para recoger el Primer Premio Nacional de Psicología de la Federación Colombiana de Psicología por "su labor pionera en el desarrollo de la psicología científica y profesional en Colombia". De la huella que dejó es una muestra el que la misma Federación creara el premio Mercedes Rodrigo a la mejor tesis en psicología (Williams-Gil, 2007).

También María Enciso, que sí que se había comprometido con el comunismo durante la Segunda República y la Guerra Civil, con la caída de los Gobiernos liberales en Colombia y sobre todo con la llegada de los conservadores con un discurso claro anticomunista, se vio obligada de nuevo, como ocurrió con muchos exiliados españoles, a atravesar fronteras y buscar un nuevo país de acogida, que fue Cuba, en 1945 (Rodrigo, 1999: 131-141).

Para las maestras y docentes republicanas el exilio en Colombia no fue sencillo. Incorporadas a los espacios comprometidos con la modernización del país y próximas a las políticas de los Gobiernos y empresas liberales, la llegada de los Gobiernos conservadores y el freno de las reformas ocasionaron la búsqueda de nuevos lugares de acogida. En ese sentido, en muchos casos —no en todos— Colombia fue, como la República Dominicana, un lugar de tránsito.

Los otros países de América Latina acogieron a un número menor de exiliados y también de maestros y maestras. Existe constancia de la presencia de la maestra Cándida Mareé en Uruguay y de María Solà de Sellarès en El Salvador (Marquès Sureda, 1997: 360).

CAPÍTULO 8

OTRAS GEOGRAFÍAS DEL EXILIO DE LAS MAESTRAS. FRANCIA, EL NORTE DE ÁFRICA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA

Tanto Francia como el norte de África y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas fueron lugares de acogida en momentos de gran zozobra para los republicanos españoles. Al exilio francés, al refugio argelino, y la URSS partieron mujeres, hombres y niños, como se ha visto a lo largo de este libro, desolados por la derrota, en condiciones que solo anticipaban los horrores que vivirían las poblaciones refugiadas de los siglos XX y XXI. Las imágenes de ríos de población atravesando la frontera hacia Francia, de personas hacinadas, hambrientas, dolidas y expectantes en barcos que las conducirían hacia el norte de África, o de niños refugiados que partían hacia la URSS, están o deberían estar en la memoria colectiva de todos los españoles. Lo estuvieron siempre en la de los exiliados.

Cuando nos acercamos a los archivos personales o escuchamos testimonios de nuestros mayores, las fotos, escritos y recuerdos pesan. En el archivo más íntimo de Victoria Kent, aquel que tenía escondido en su despacho su buena amiga, Zenaida Gutiérrez Vega, y que en la actualidad está en una sección diferente de la Beinecke Library que el resto del archivo de la abogada y política española, se suceden las imágenes, ya de color sepia por el paso del tiempo, de la tragedia que supuso esa salida masiva atravesando fronteras, y todas ellas tienen anotaciones impactantes. Fue una tragedia que duraría mucho en el tiempo.

En otra parte de este libro se hizo alusión al paso de la frontera hacia Francia de maestras, solas o muchas veces con niños, de las colonias catalanas, en donde enseñaron los últimos años de la guerra. Muchas, después del confinamiento en refugios o campos de concentración, se fueron hacia el exilio americano; otras lo hicieron hacia la Unión

Soviética; algunas optaron por la repatriación; y las menos, por quedarse en suelo francés o en sus zonas de influencia del Norte de África.

THE FORGOTTEN PEOPLE. EL EXILIO FRANCÉS DE LAS MAESTRAS

The Forgotten People ("Los Olvidados") es como Dwight Macdonald, el intelectual neoyorquino, antiguo trotskista y apoyo incansable de la República y de los exiliados españoles, denominó en una carta escrita a su exmujer, Nancy Macdonald, a los refugiados españoles que permanecían en Francia en 1952. Y tenía razón. Nancy, que viajaba por Francia para valorar la situación y crear un organismo de ayuda a los españoles, The Spanish Refugee Aid, volvió desolada por lo que había visto allí (McCarthy, 1987: 18). Sabemos, sobre todo por las organizaciones de ayuda y también por trabajos historiográficos, que las condiciones de los refugiados españoles que permanecieron en Francia no solo durante la ocupación alemana sino también después fueron al comienzo muy duras (McCarthy, 1987: 15-25).

A pesar que desde la caída del País Vasco en 1936, y hasta 1939, como ya se ha señalado en este libro, unos 500.000 refugiados atravesaron las fronteras, tras la re-emigración y en muchos casos retornos y deportaciones, en 1940 solo quedaban entre 170.000 y 180.000 refugiados en Francia, de los cuales cerca de 50.000 eran mujeres y niños. Pero en 1945, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el número de españoles refugiados en Francia había descendido todavía más, a solo 100.000. El duro transcurrir de la propia contienda, en la que muchos españoles se involucraron, la inmensa represión contra los republicanos en la Francia ocupada y en la colaboracionista, su participación en campos de trabajo y, en algunos casos, la deportación a campos de concentración y de exterminio regidos por alemanes, en donde recordemos que también hubo muchas mujeres, hicieron mella (Mira Abad y Moreno Seco, 2010: 3-49).

Tras la liberación de Francia, los primeros momentos para esta comunidad exiliada fueron esperanzadores. El 1 de marzo de 1946, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, se cerró la frontera entre la

Francia libre y la España de Franco. La ejecución de Cristino García y de 11 antifranquistas más, la mayoría miembros de la Resistencia francesa, fue la razón de la tensión entre las dos naciones. El paso se mantuvo cerrado hasta el 10 de febrero de 1948. El cierre, sin embargo, no impidió, como explica Geneviève Dreyfus-Armand, que de forma clandestina siguieran llegando a Francia españoles antifranquistas, unos 10.000, que huían de la dictadura (2009: 39).

Además, tras la contienda, sobre todo en los tres primeros años, desde 1945 hasta 1948, existió un cambio importante en la actitud de Francia y de la sociedad civil francesa frente a los refugiados españoles. En lo que en los años treinta era visto como un temido radicalismo, tras la acción de los partidos comunistas europeos durante la guerra y la implicación de muchos republicanos españoles en la Resistencia o en la lucha regular contra el fascismo y el nazismo, se produjo un cambio dramático, y fueron muchas las muestras de respeto hacia estos republicanos exiliados. De hecho, fue Francia quién, tras la ejecución de los guerrilleros españoles por el franquismo, llevó al Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas "el problema español", lo que ocasionó una condena oficial de la ONU hacia el régimen de Franco en la Resolución del 12 de diciembre de 1946. "Convencida de que el régimen fascista de Franco en España fue impuesto al pueblo español por la fuerza con la ayuda de las potencias del Eje, y a las cuales dio ayuda material durante la guerra […] Recomienda que se excluya al Gobierno español de Franco como miembro de los organismos internacionales establecidos", afirmaba la resolución (ONU, Quincuagésima nona reunión plenaria). Esos tres años fueron momentos de esperanza para todo el exilio español y también para la militancia europea izquierdista y antifascista.

Esta nueva percepción que tenía la comunidad internacional y la francesa frente al exilio republicano, tuvo además otras consecuencias positivas: mejoró la condición jurídica y laboral de este grupo de españoles que tantos años llevaba de persecución y de penuria. Así, en 1945 por fin Francia otorgó a los refugiados españoles el mismo trato que había dado a los refugiados armenios y rusos. Recibieron pues el Estatuto Internacional de Refugiados según lo establecido en la Convención del 28 de octubre de 1933, lo que suponía tener un certificado de identidad y de viaje; eso sí, con algunas limitaciones y controles. Pero permitía a los

refugiados españoles buscar trabajo y también la libertad de movimientos pudiendo elegir el departamento francés en el que quisieran vivir. La Oficina Central para los Refugiados Españoles se creó el 3 de julio de 1945 para garantizar su protección jurídica y administrativa. Francia, sin embargo, en 1945 endureció las condiciones para la naturalización, y aumentó los tres años que se precisaban a cinco. Pero esta nueva norma no afectó a los refugiados españoles porque la mayoría había llegado en 1939, por lo que llevaban en suelo francés más de cinco años (Alted, 2012).

En estos primeros momentos, tras el triunfo frente al fascismo y al nazismo, los refugiados en Francia, al igual que ocurrió con todos los exiliados españoles, como hemos ido señalando en este libro, estuvieron convencidos, por lo tanto, de que el régimen franquista no tardaría en sucumbir, y de que Francia, con ese viraje hacia ellos y con su proximidad física a España, era el mejor lugar donde residir. La mayoría de los exiliados eligieron, una vez que tuvieron libertad de movimientos, dos espacios para habitar comunes a los elegidos por las colonias de españoles que vivían en Francia como emigrantes económicos: el Mediodía francés —sobre todo Toulouse, Perpiñán, Montauban, Carcasona, Albi y Pau— y París y su región.

Pero pronto esta felicidad inicial, a partir de finales de 1947, se volvió a tornar en preocupación. Con los avatares de la Guerra Fría durante la segunda presidencia de Truman y el reforzamiento del mandato de Stalin en la Unión Soviética, que impulsaron el acercamiento dramático de Estados Unidos y sus aliados, entre ellos Francia, al régimen de Franco, los exiliados españoles supieron que su futuro estaba en los países de acogida y no en España, porque el franquismo se mantendría. Una catarata de acontecimientos mostraron que los exiliados tenían razón.

En noviembre de 1947, Estados Unidos se oponía con éxito a una nueva condena de la ONU al régimen de Franco. Tampoco se impusieron nuevas sanciones. Solo cuatro meses después Francia reabría su frontera con la España franquista, y en 1948 firmaba acuerdos financieros con la España de Franco. El acercamiento de Estados Unidos y sus aliados hacia el franquismo era ya una realidad. El exilio español sintió primero desolación y después abandono. ***The Forgotten People*** no abandonó su lucha, pero la esperanza de retornar a una España democrática se alejaba

para todos.

Desde 1950, como nos recuerda Alicia Alted, de forma paralela a esa nueva "normalidad" entre el régimen de Franco y Francia, el número de españoles con el estatuto de refugiados disminuyó. Por un lado, muchos eran mayores y fallecieron en el exilio, pero también hubo un gran proceso de naturalización una vez que supieron que su futuro ya estaba en Francia. Algunos, por lo tanto, se fusionaron con los migrantes españoles siempre presentes en Francia. Así, en 1962 la colonia española en Francia ascendía a 441.658 personas, con más de 180.000 naturalizados de origen español, y se mantenía el número de 80.452 refugiados, mientras que en 1971 la cifra de refugiados era solo de 40.360, lo que significaba solo un 6,4% del total de la comunidad de origen español (Alted, 2012).

Si bien durante los primeros años del exilio la acción de las maestras republicanas en refugios y campos de concentración, como en otro lugar de este libro señalamos, fue imparable, fueron muy pocas las docentes que permanecieron en Francia y su labor se transformó. La mayoría ejercieron, al igual que había ocurrido en Estados Unidos, como profesoras de español.

Si algo caracterizó al exilio francés es que los exiliados que permanecieron allí en gran parte fueron trabajadores manuales y campesinos. "En este país permanecieron fundamentalmente clases populares, aunque muy politizadas" (Mira Abad y Moreno Seco, 2010: 4). Y es cierto que así fue. El exilio francés fue popular y militante. Comunistas del PCE, militantes del POUM, anarquistas de la CNT y de la FAI, republicanos y socialistas llenaron con sus publicaciones y medios de socialización la geografía del exilio francés. Además, también crearon redes e instituciones de solidaridad. El Hospital Varsovia, la Cruz Roja republicana española, la Liga de Inválidos y Mutilados de Guerra, la Spanish Refugee Aid —creada, como ya hemos señalado, por Nancy Macdonald con el apoyo de artistas y escritores españoles y extranjeros— y muchas más fueron muy activas y contaron con apoyos internacionales. Casal, Calder, Camus, Arendt, Macdonald, Kent, Crane y un sinfín más de intelectuales, artistas y políticos colaboraron, y muchos de ellos "apadrinaron" a refugiados españoles en Francia muy necesitados de ayuda (De la Guardia, 2018).

Pero hubo otros factores que explican la falta de autonomía del magisterio español en ese país de acogida. La fuerte tradición francesa de educación republicana, laica y universal dejó poco espacio para escuelas privadas españolas y para la transmisión de los valores pedagógicos republicanos españoles que, por otro lado, eran casi comunes a los que caracterizaban a las excelentes escuelas francesas.

Los maestros y maestras franceses, con su visión republicana de la docencia, impregnada por un lado de valores universales, pero por otro orgullosa de los logros republicanos de su propia nación, hicieron un esfuerzo de integración de los estudiantes en el flujo cultural francés. "Allí estudié un año en la escuela. Tuve un maestro socialista", recordaba Floreal Samitier, que había abandonado España cuando tenía ya 14 años para reunirse en Francia con sus padres, exiliados en 1939, "chapado a la antigua, que me ayudó mucho. Los maestros han contribuido a restablecer la acogida de los españoles en general. Han dado una imagen muy positiva y humana del exilio […] los maestros no hicieron diferencias entre niños españoles y franceses e hicieron una gran labor de integración" (Misse, 2012).

Es cierto que las comunidades exiliadas, a través de los partidos, sindicatos y espacios de socialización, mantuvieron el deseo de la transmisión de la lengua y cultura españolas. Pero fueron empresas de la sociedad civil exiliada y migrante. Fueron, eso sí empresas, muy activas. "La gente leía mucho […] Aquí en la Rue Belfort había un servicio de librería en el segundo piso […] Había tres grupos de teatro. Tierra Lluire, mayoritariamente en catalán, Iberia y Juvenil […] los jóvenes tenían una doble cultura francesa y española", concluía la maestra republicana Gladis Carballeira (Misse, 2012). No hubo en Francia, por lo tanto, como sí ocurrió en otras geografías del exilio, escuelas y colegios republicanos españoles. Las escasas maestras que permanecieron allí lo que sí hicieron fue involucrarse en estas empresas privadas creadas por exiliados o migrantes para perpetuar la cultura y la lengua españolas en Francia.

Una de las maestras republicanas exiliadas en Francia, la maestra catalana Antonia Adrober, que atravesó la frontera en 1939 con otros compañeros militantes del POUM, recuerda cómo logró ayuda de una de las miles de asociaciones de refugiados, en este caso, de exiliados docentes: la Liga Española de la Enseñanza. Los miembros de la Liga la

pusieron en contacto, como nos recuerda Antonina Rodrigo, con "los directores de cursos particulares de enseñanza", por lo que tras muchos años de exilio y después de haber trabajado en diferentes oficios pudo retornar su vocación, para la que había sido educada: la docencia. Así, fue profesora de español en los cursos de Bonne Nouvelle, curso Renné Reamur, curso privado Carpentier y muchos más (Rodrigo, 1999: 236).

Antonia Adrober reunía todas las características de las maestras republicanas. Con una formación excelente —había estudiado Magisterio desde 1930 hasta 1934 en la Escuela Normal de Gerona—, su compromiso político con el POUM fue fuerte. Sindicalista de la FETE y miembro del Consejo de la Escuela Nueva Unificada y del CENU, durante la Guerra Civil trabajó de forma imparable para ayudar y enseñar a los más pequeños. Partió al exilio con sus compañeros del POUM en febrero de 1939 (Rodrigo, 1999: 236).

Como muchas de las mujeres exiliadas, primero residió en diferentes refugios con otras mujeres y también con los niños del exilio, y después vivió la Segunda Guerra Mundial en la clandestinidad. En la posguerra pasó penurias económicas y múltiples cambios de trabajo y de domicilio, por lo que volver a la enseñanza, como ella misma reconocía, fue un descanso. Pero recordemos que no pudo ejercer como maestra. Tampoco ejerció como maestra Gladis Carballeira, otra exiliada en Francia. Fue, al igual que Antonia Adrober, profesora de español, casi siempre en instituciones privadas (Misse, 2012).

La mayoría de las maestras republicanas que permanecieron en Francia, como había ocurrido en otros lugares del exilio, como Estados Unidos, se tuvieron que transformar en profesoras de cursos de español y ejercer en academias privadas. Pero si atendemos a sus palabras lo vivieron con felicidad. Y además dejaron secuelas. Los hijos y nietos del exilio español en Francia siguen reconociendo la influencia de sus mayores en sus elecciones profesionales docentes. "Soy maestra como buena anarquista. En la escuela aprendí francés y en casa español […] las emociones, los sentimientos profundos, los encuentro en los temas españoles; es como hablar de mi padre y mi madre", contaba Olga Navarro Ponce, reconociendo la influencia de su padre y de su abuelo, militante anarquista, que había sufrido cárcel y se exilió en Francia (Misse, 2012). También Placer Marey, hija de la exiliada Raimunda

Marey, recuerda como esencial para su futuro docente en la Universidad de Tolouse su formación entre las comunidades de exiliados anarquistas. "En 1963 empecé las clases de esperanto. Todos éramos hijos de libertarios […] en Tolouse teníamos mucha vida cultural" (Misse, 2012).

EXILIADAS EN EL NORTE DE ÁFRICA

"Creo que he tenido la suerte de estar criada en libertad, en respeto, en una cultura que era la cultura de la República", afirmaba en ***Desde el silencio. El exilio republicano en el norte de África***, Victoria Fernández, hija de un marino republicano exiliado en Túnez. "Un orgullo, un orgullo", decía sobre su experiencia como exiliada, Elena Vilaplana, hija de un exiliado en Marruecos. "Es gracias a esos hombres que han luchado por toda esa libertad, que hoy soy quien soy, y mis hijos son quienes son", afirmaba emocionado Juan Antonio Campos, exiliado con sus padres en Orán[92].

Si todo el exilio y su ingente obra han sido poco recordados, el exilio en Marruecos, Túnez y Argelia es el que precisa de una mayor labor de memoria. Como nos explica el historiador Luis Antonio Palacios: "En África se quedaron la gente del pueblo, se quedaron los labradores, los pescadores […] se sentían tratados por todas las organizaciones como un exilio de segunda clase"[93]. También fue esa la causa que explicaba el olvido del exilio norteafricano para la exiliada Alicia González. Alicia y su hermana Helía llegaron a Orán de niñas, como dos de los 3.028 pasajeros que el capitán Archibald Dickson permitió embarcar en el Stanbrook, que zarpó desde Alicante. "A África yo creo que fueron, que recibió más personas anónimas, de menos renombre político, artístico […] a Francia se fueron grandes artistas […] pero a Argelia éramos más gente de a pie", afirmaba Alicia González[94]. Y fue así. Aunque en un principio el exilio hacia el Norte de África fue más heterogéneo y más interclasista, muchos de los docentes, intelectuales y profesionales se marcharon pronto a otros lugares, sobre todo a México.

Con una tradición de recepción de emigración española grande —recordemos que las migraciones españolas hacia el Norte de África, sobre todo hacia Argelia, fueron constantes—, los exiliados encontraron allí

asentada a una comunidad de origen español compleja pero sólida.

Más de medio millón de españoles, según Andrée Bachoud, llegaron a Argelia entre 1830 y 1914, casi todos procedentes de Menorca, Alicante, Valencia y de otras áreas del Mediterráneo, y la mayoría, unos 250.000, se instalaron en la zona del Oranesado. Son muchas las huellas de esa presencia migrante española en Orán en las memorias y autobiografías de autores franceses. Albert Camus dedicó muchas páginas a su madre, de origen menorquín en ***El primer hombre***. También otros escritores vinculados a la tradición francesa y a las luchas antifascistas, como Jean Pélégri, Jean Sénac y Emmanuel Roblès, hicieron gala de sus orígenes españoles y argelinos. De la misma manera rememoran la casa de la familia materna los hermanos Salinas Bonmartí, Jaime y Solita, en sus memorias y entrevistas. "Yo me fui de Santander a Francia y de allí a Argelia, a la Maison Carré", contaba Solita Salinas del inicio de su exilio, "donde vivía mi abuelo, una casa de 32 habitaciones, con un patio precioso y un parque". Allí pasaron los dos hermanos Salinas, junto a su madre, Margarita Bonmartí, y otros familiares, la primera parte de la guerra y la primera posguerra, mientras Pedro Salinas trabajaba ya en Estados Unidos. Pedro Salinas, que había conocido a Margarita en Elche, se casó con ella en Argelia. Su suegro, nacido en Elche, había emigrado y hecho una inmensa fortuna allí (Cruz, 2012).

A ese grupo de migrantes españoles en el Norte de África, al igual que ocurría en Francia, se le dio con facilidad la posibilidad de la naturalización como camino hacia la integración, y la mayoría —no todos — se fundieron con la población de origen francés, aunque sus apellidos y tradiciones culturales los diferenciaran. Como en todos los lugares de emigración, existían centros españoles de sociabilidad: el Ateneo, el Centro Español, la Cámara de Comercio, la Beneficencia Española. De la misma manera que en América, la comunidad española se dividió durante la Guerra Civil. Había franquistas también en el Norte de África , pero algunos argelinos, por el contrario, se alistaron en la Brigadas Internacionales (Bachoud, 2002: 86; Vilar, 2009: 19-42).

Ya desde el inicio de la Guerra Civil, un grupo de españoles republicanos huyeron desde Marruecos hacia Argelia temerosos de las consecuencias de la sublevación militar fascista. A ese primer grupo se debe sumar un goteo de exiliados que partían desde las costas levantinas.

En 1938 desembarcaron en Orán combatientes republicanos, entre ellos 41 brigadistas internacionales de diferente origen. Pero el grueso llegó al final de la Guerra Civil. Entre 10.000 y 12.000 refugiados republicanos partieron de los puertos de Almería, Cartagena —sobre todo 4.000 marinos en la flota republicana—, Alicante y Valencia en otras embarcaciones hacia el norte de África. También aterrizaron 42 aviones en el aeropuerto de Es Sénia, próximo a Orán (Sicot, 2019: 652).

La recepción, al igual que estaba ocurriendo en Francia, no fue buena. Los refugiados debieron permanecer a bordo de los barcos, muchas veces de carga, más de un mes, antes de que las autoridades coloniales se decidieran a permitir su desembarco, y entonces fueron recluidos en campos improvisados o en centros de albergue. Se habilitaron muy pronto para las mujeres y niños los de Molière y Carnot, y también el de Cherchell. Es curioso que en el del Cherchell se recluyese además a los masones y a algunos intelectuales. Y para los combatientes se prepararon el de Boghari, el Camp Morand; y el de Boghar, Camp Suzzoni (Vilar, 2009: 21).

Por lo tanto, de la misma manera que había ocurrido Francia, en Argelia también se separó a las familias. "Al llegar a Orán nos dijeron que había que proseguir viaje hasta Tenés una ciudad de Argelia […] Nos vacunaron contra la viruela. Nos dieron café y separaron a hombres […] a las mujeres y a los niños nos llevaron a un campo de concentración. Eran unas casas que todavía no estaban terminadas […] rodeadas de alambradas", escribía la mujer de Gabriel Pradal, diputado del PSOE por Almería (citado por Alted, 2012).

Lo mismo ocurrió en otras zonas de las colonias francesas del norte de África. Es Coro Arizmendi Otaegui, futura estudiante del Colegio Madrid mexicano, quién narra las peripecias del inicio de su exilio. Hija de un capitán de carabineros fiel a la república y destinado al final de la guerra en La Junquera, pasó la frontera francesa junto a sus hermanos y padres a mediados de febrero de 1939 con otros miles de refugiados. Una vez en Francia, en 1941, su padre obtuvo del cónsul de México en Marsella, Gilberto Bosques, plazas para él y su familia en el Alsina, y pudieron viajar así, junto a cientos de refugiados judíos y también españoles, hacia México. Sin embargo, el barco se detuvo en Dakar, en el Senegal francés, donde estuvieron seis meses atracados sin poder desembarcar. "Ese barco

tuvo que volver a Francia, entonces nos sacaron de Dakar y nos llevaron a Casablanca, nos bajaron del barco y nos llevaron a un campo de concentración", contaba ya en su vejez Coro Arizmendi. "En unos barracones [...] había paludismo, nos picó el mosquito y nos dio, a mi madre y a mí la enfermedad [...] el paludismo, era horrible con unas fiebres altísimas. Temblando toda", continuaba Arizmendi. "Estuvimos en ese campo bastante tiempo con judíos que venían de Europa huyendo". Al final toda la familia Arizmendi logró embarcar en el Quanza, en 1941, rumbo a México[95].

También en su camino hacia México desde Francia la maestra Mari Carmen Bilbao y su familia, que habían embarcado en el Nyassa en 1942, tuvieron que pasar meses encerrados en un campo de concentración en Casablanca, custodiados por las tropas coloniales senegalesas. Allí, como les había ocurrido a Coro y a su madre, también Mari Carmen enfermó, en su caso, de sarna. Desde Marruecos ya viajaron hacia México, desembarcando en Veracruz[96].

Esta salida hacia México de familias de refugiados, algunas con maestras republicanas, fue habitual en el norte de África al principio del exilio. Así, del campo de Morand, en Boghari, salieron convoyes regulares de refugiados hacia diferentes puertos norteafricanos para partir rumbo a México, trasladando a más de 1.000 personas entre mayo y noviembre de 1939 (Bachoud, 2002: 88).

Como ocurrió en Francia, en el norte de África también la ocupación alemana y la llegada del régimen de Vichy supusieron un endurecimiento de la situación de los refugiados republicanos y de sus familias. Comenzaron las deportaciones hacia la España de Franco "de los que tengan una documentación falsificada" y, también, de marinos de la flota republicana, insistiendo las autoridades norteafricanas en que serían indultados. No fue así, y más de la mitad fueron encarcelados o condenados a muerte una vez en España (Bachoud, 2002: 88). Se creó además en esta etapa un nuevo campo, el de Bousset, abierto en marzo de 1941, trasladando a los republicanos militantes, sobre todo comunistas, en convoyes. Unos 1.390 republicanos españoles fueron enclaustrados allí. El clima era extremo, las condiciones de vida, muy duras, y las epidemias de tifus y otras enfermedades, habituales.

En esta etapa, además, se organizaron Grupos de Trabajadores Extranjeros; la mayoría fueron destinados al proyecto de construcción del Ferrocarril Transahariano. Las condiciones de trabajo fueron de una dureza extrema al aplicárseles a los trabajadores el estatuto de prisioneros de guerra (Alted, 2012). Además, se crearon centros disciplinarios mucho más duros, como se demostró a partir de 1943, cuando por fin en Argelia se impuso el Gobierno de la Francia libre, en los juicios abiertos por irregularidades a sus "autoridades". Eran campos de castigo en donde eran recluidos los trabajadores/esclavos más rebeldes.

Como sabemos, la Operación Torch supuso el desembarco aliado de más de 75.000 soldados británicos y estadounidenses el 8 de noviembre de 1942 en diferentes puntos del norte de África. Seis meses después, el 13 de mayo de 1943, capitulaban las tropas del ejército de África a las órdenes de la Alemania de Hitler (Alted, 2012). La liberación de los campos, como ocurrió después en Alemania y Polonia, fue seguida de una visibilidad del horror y de la apertura de juicios y exigencia de responsabilidades. En el caso de las investigaciones abiertas en el campo de Hadjerat M'Guil, en el Valle de la Muerte, los directores del centro fueron encontrados culpables de múltiples vejaciones a los refugiados, muchos de ellos españoles, y sobre todo del asesinato arbitrario previas torturas de nueve de ellos, y fueron condenados a muerte. Y existieron muchas razones para ello. Uno de los refugiados que estuvo internado, José Muñoz Congost, escribió en su testimonio las señales necesarias para encontrar las tumbas de los refugiados maltratados y asesinados, y evitar que cayeran en el olvido. El documental ***Cautivos en la arena*** narra ese proceso de búsqueda de las tumbas de los exiliados españoles Moreno, Pozas, Álvarez y otro Álvarez en las proximidades de Hadjerat M'Guil, muy cerca ya del Sáhara (Sella y Mellado, 2019).

Tras la liberación de los campos del Norte de África, a los españoles se les autorizó de nuevo vivir en libertad y reiniciar la actividad cultural y política. Muchos de los refugiados se instalaron en Orán, Argel y en otras grandes ciudades que se transformaron con su presencia. En los barrios populares argelinos surgieron espacios de socialización republicana como el Círculo Federico García Lorca. Reaparecieron los partidos políticos españoles y sus sedes, que habían sido prohibidos; entre ellos, PSOE,

PCE, los partidos republicanos y los grupos anarquistas. Con ellos se multiplicaron sus publicaciones y sus actividades culturales.

Pero también se ampliaron los espacios de socialización en otros territorios del Norte de África. "Como mi padre era de la CNT", recuerda la refugiada en Marruecos Isabel Sarraseca, "la CNT tenía en Casablanca un local grande donde hacían teatro […] mientras ellos hablaban, los hijos nos dedicábamos a jugar", concluía rememorando con simpatía sus años infantiles como refugiada en Marruecos. "Asociación cultural Armonía le llamaba y allí hacíamos teatro, organizábamos merienda, hacíamos fiestas infantiles, veíamos películas y organizábamos salidas al campo. La que no fallaba nunca era la de primero de mayo", relataba otra refugiada española. "En Ujda los refugiados del 39 hicieron la Casa de España, con el tiempo ahí […] se reunían todos los de la emigración, refugiados o no, iban los domingos a bailar […] se hacía teatro. Se jugaba al billar", explicaba el exiliado Avelino Cañadas[97].

Como había ocurrido en Francia, tras la finalización de la guerra y las facilidades para la naturalización, la educación pública francesa y sus valores se impusieron, limando las diferencias educativas y culturales. Es el refugiado Luis Moreno Alcalá quién recuerda que su militancia política no solo se debió a su padre y a los centros de socialización de los refugiados en Argelia sino sobre todo a la escuela pública francesa. "El alquiler de un local que al principio se llamó Unión de las Juventudes Antifascistas Españolas […] íbamos a plantar, a colaborar con la juventud argelina, plantábamos árboles, arreglábamos escuelas […] era el ***Voluntariat***". Y continuaba Moreno: "Entre los papás que nos ayudaban mucho, y las clases, en la escuela laica francesa […] El nombre del local cambió y le llamamos Centro Cultural Miguel Hernández"[98]. "Tenía ya 11 años y me pusieron en la Escuela de párvulos", recuerda el refugiado Miguel Martínez, "rápidamente aprendí el francés […] Fui pasando al nivel siguiente y poco a poco recobré lo perdido", concluía. "Me ponen como decía Miguel a párvulos […] Tengo que reconocer que Franco no pudo suprimir lo que la República había hecho […] La República tuvo una gran escuela", recuerda Gerard Bernabeu, "Y cuando llegué conocía las tablas de multiplicar, las fracciones […] y me pasaron de clase"[99]. La imposición de la escuela pública y laica, como había ocurrido en Francia,

fue una realidad. Las costumbres, la cultura y la lengua españolas se refugiaron en los espacios de sociabilidad y en los hogares de los exiliados. A veces, se impartían desde allí clases para los más jóvenes y se compartían debates y talleres literarios, pero poco más. La educación reglada fue en francés, y el sistema educativo, laico y republicano, como recoge en sus memorias la población de origen europeo que habitaba en el norte de África.

También este grupo de refugiados recordaba con cariño la diversidad étnica y cultural de las ciudades de su exilio: "Vivíamos en un barrio que había árabes, judíos, cristianos, franceses y españoles en Orán era una barrio multirracial. Vivíamos en fraternidad" recuerda Moreno. De manera parecida se expresaba Gerard Bernabeu: "El hecho de llegar a Orán a los 11 años […] y mi padre me llevaba a los barrios moros […] y me decía este está contando las Historias de las ***Mil y una Noches***. Para mi Orán era eso"[100].

Sin embargo, como nos recuerda Andrée Bachoud, las organizaciones políticas españolas, los espacios de sociabilidad y la prensa en español fueron debilitándose conforme las nuevas generaciones se fundían con la población de origen francés y árabe. Es cierto que los refugiados políticos se autorreconocían como tales, pero no tanto sus familias. Cuando se inició el proceso de independencia de Argelia en 1954, había todavía 41.300 personas que los ***Renseignments Généraux*** reconocían como españoles, y unos 10.000 dentro de ellos como refugiados republicanos. Un número considerable, pero si hacemos caso a la actividad política en los partidos españoles —el PSOE solo tenía 400 afiliados; sus Juventudes en Orán, solo 25 miembros— y a la tirada de sus publicaciones —***Crisol***, la más importante, solo imprimía 20 ejemplares—, constatamos que ya se sentían sobre todo argelinos. Muchos de los refugiados y refugiadas habían hecho una vida en Argelia. Fueron habituales los matrimonios con migrantes económicos y también con argelinos, y los vemos regentar o trabajar en negocios locales (Bachoud, 2002).

Todavía está en la memoria de los hijos de ese exilio la salida de sus lugares de acogida, tanto de Marruecos como de Túnez o de Argelia. Muchos de los antiguos exiliados, aunque fueran pro-independencia del Norte de África, se tuvieron que exiliar, porque la violencia en los

procesos de independencia no diferenciaba el origen ni la opción política de la población europea. Casi todos los antiguos refugiados recuerdan ese pasado como exiliados en el Mediterráneo africano con orgullo, y también las dificultades de integración cuando tuvieron que volver a exiliarse, esta vez hacia la España franquista o hacia Francia.

LAS MAESTRAS EXILIADAS EN LA UNIÓN SOVIÉTICA

Si bien un grupo de maestras y maestros republicanos acompañaron a los niños refugiados en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, su labor docente quedó vinculada solo a la comunidad de niños españoles y fue atravesada por lo que ellas mismas denominaron "la pedagogía soviética". Como toda labor educativa, esta influyó en la trayectoria vital de sus estudiantes, en este caso los "Niños de la Guerra" españoles, pero el debate y en su caso el enriquecimiento de la sociedad soviética por sus aportaciones fue menor.

Efectivamente fueron 2.895 los niños españoles, de entre tres y quince años, acogidos en la URSS. La mayoría llegaron en cuatro expediciones durante los años 1937 y 1938, desde diferentes puntos de la península ibérica. Además hubo una expedición mucho más pequeña integrada por un grupo de 20 niños hijos de aviadores republicanos, entre ellos la hija de Constancia (Connie) de la Mora y Manuel Bolín, Lourdes Bolín (Luli). Connie de la Mora era entonces ya la pareja de Ignacio Hidalgo de Cisneros, el jefe de las Fuerzas Aéreas republicanas, y los dos eran militantes del PCE. Decidieron, como otros muchos progenitores, enviar a Luli a la URSS para alejarla de violencia bélica (Fox, 2017).

La mayoría de los "Niños de Rusia" procedieron del País Vasco, de Cantabria y de Asturias, pero también llegaron desde otras zonas de la Península. Tras los durísimos bombardeos aéreos del comienzo de la guerra, sus padres o, en el caso de los niños huérfanos, las instituciones de acogida, consideraron que trasladarlos a zonas de paz era una manera de protegerlos. Recordemos que los bombardeos aéreos a la población civil eran algo novedoso y aterrador en 1936, y muchos padres y también los propios Gobiernos autonómicos quisieron evitarles peligros, miedo y dolor.

Los niños refugiados, unos 20.000, como en otro lugar señalamos, se dirigieron a diferentes lugares europeos y americanos y también a la URSS. Los periódicos, como nos recuerda Verónica Sierra, fueron los portavoces del Gobierno de la República y publicaron los datos organizativos de las expediciones: plazos, lugares de inscripción, puntos de encuentro, barcos, tripulaciones y un sinfín de información más (Sierra, 2009). Pero también los sindicatos, los organismos públicos, los propios colegios e instituciones de acogida de niños huérfanos y las diferentes administraciones dieron información e impulsaron la evacuación.

Los "Niños de Rusia" fueron acompañados al principio por 150 maestras y maestros y por algunas jóvenes auxiliares. Algunos habían viajado antes de las expediciones, enviados por el Ministerio de Instrucción Pública, para preparar la llegada de los niños y de sus compañeros, y otros llegaron con los niños. Todos los maestros y los auxiliares se integraron en las instituciones de acogida, las Casas de Niños, en donde residieron y trabajaron cuidando y enseñando a los niños. "Yo soy del País Vasco, Bilbao, y (allí dijeron) que la que quisiera podía ir a Rusia para acompañar a niños de Vasconia. Todas las jóvenes queríamos venir a Rusia y salimos así [...] inocentes, jóvenes sin experiencia de vida", recordaba una de las auxiliares que acompañó a estos Niños de la Guerra (Camino, 2001). Algunas de las auxiliares no pensaron en principio en quedarse, pero el transcurso de los acontecimientos bélicos en España les hicieron cambiar de criterio.

De los maestros y auxiliares que quisieron viajar a la URSS conocemos mucho, pues todos ellos pasaron por un proceso de selección. Debieron enviar avales políticos y sindicales, y un informe del director del centro en el que trabajaban. A su llegada, además, tenían que elaborar una breve nota biográfica con su currículum académico, laboral y político (Sierra, 2009).

Más tarde, como ya hemos visto en este libro, se unieron otras maestras, como Carmen Raure o Carmen Parga, la mayoría militantes comunistas, que eligieron el traslado hacia la URSS desde Francia o desde el Norte de África debido a la amenaza de la ocupación alemana. Algunas se incorporaron a diferentes Casas de Niños. Formaron parte del grupo de 850 personas —dirigentes y militantes, casi todos del PCE o del

PSUC— que constituyeron el grueso del exilio político republicano allí. "Yo trabajaba de maestra en una residencia de niños españoles situada en la calle Piragóskaya", escribía Carmen Parga en ***Antes que sea tarde***, "mi tarea consistía en darles clase de español y familiarizarles con la Historia de España" (Parga, 2020: 69).

En total cuidaron y enseñaron a los niños españoles 1.555 personas. De ellos, 111 fueron refugiados españoles, la mayoría maestros de formación. 71 fueron varones y 40, mujeres (Sierra, 2009). Además, ya estaban viviendo en la URSS cuando llegaron todos los refugiados, niños y adultos, la marinería y el personal civil de nueve buques republicanos, así como unos 200 pilotos españoles que recibían formación en el Cáucaso (Alted, 2002).

Gran parte de los exiliados permanecieron en la URSS muchos años de forma voluntaria y otros, los menos, de forma obligada. Las difíciles relaciones entre la España de Franco, próxima, como sabemos, en parte por su férreo anticomunismo, al bloque liderado por Estados Unidos, y el régimen de Stalin dificultaron la circulación de personas entre las dos naciones durante muchos años. La situación fue mejor a partir de la muerte de Stalin en 1953, por un lado, y de la apertura hacia el exterior del régimen franquista desde el inicio de la década de los cincuenta, por otro.

Cuando los Niños de la Guerra y sus maestros y auxiliares españoles llegaron en las diferentes expediciones a la Unión Soviética siempre se seguía el mismo proceso. Primero pasaban una revisión médica. A los más débiles y a los enfermos los ingresaban en sanatorios o en balnearios de descanso y después, una vez recuperados, se incorporaban al grupo. Se les proveía también a todos de ropa nueva y uniformes de marinero, para ellas con falda, y para ellos con pantalones, como nos muestran las numerosas fotos publicadas (Camino, 2001). Sabemos que a los niños les costó mucho dejar su ropa vieja porque, de alguna manera, los vinculaba a sus padres y conocidos (Sierra, 2009).

Los primeros alojamientos de los niños en la URSS fueron excelentes. Las Casas de Niños se abrieron en antiguos lugares de descanso de los sindicatos o incluso en pequeños palacetes que habían sido requisados a la nobleza durante la Revolución de Octubre. En 1938, había 16 casas de niños repartidas por toda la URSS, pero en todas, según los testimonios,

los niños fueron cuidados con primor. Connie de la Mora, que como élite política del PCE acompañó a su marido Ignacio Hidalgo de Cisneros, agotado y enfermo, en plena guerra civil española a la URSS, donde esperaba recuperarse, visitó a su hija en una de las Casas de Niños y mostró una inmensa satisfacción. "Le encantó descubrir que su hija hablaba ruso, alemán e italiano y alabó las condiciones en que vivían Luli y los demás niños españoles y lo bien cuidados que estaban" (Fox, 2017: 148).

De la proximidad y del cariño de los educadores, soviéticos y españoles, y de sus maestros, hacia los niños han quedado multitud de testimonios. "Un día me esperaba en la puerta la vigilante diciendo que una niña que a mí me preocupaba porque crecía poco [...] lloraba, y no quería decir por qué. Me acerqué a consolarla. ¿Qué tienes? ¿Qué quieres?", escribía Carmen Parga en sus memorias. "Un poquito de sol...", me dijo entre sollozos. La abracé enternecida. Cómo darle sol en pleno invierno moscovita" (Parga, 2020: 70).

También sabemos mucho del desarrollo de la vida en las Casas de Niños, como nos cuenta Verónica Sierra, por las cartas de los niños a sus familiares. Cartas que, por cierto, por la inexistencia de un sistema de correos eficaz durante la Guerra Civil y también durante la Segunda Guerra Mundial, nunca llegaron a sus destinatarios. También iluminan mucho sobre el día a día los informes de los inspectores de educación que la República enviaba periódicamente a los países de acogida de estos Niños de la Guerra. Así, el maestro Antonio Ballesteros informaba de su visita realizada entre finales de 1937 y enero de 1938 a las Casas de Niños de la URSS. Sabemos por el texto que las casas estaban en lugares muy aireados y tranquilos, muchas veces rodeados de bosques y cerca de ríos y playas. Le llamaba la atención al inspector Ballesteros que estuvieran dotadas de calefacción, algo que sorprendía y agradaba a los niños españoles. Muchas tenían granjas cercanas en donde se cultivaban frutas y verduras que completaban los productos que entregaba el Estado Soviético a las Casas (Sierra, 2009).

Pero también estos pequeños refugiados y sus acompañantes sufrieron el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y sus avatares. El miedo al avance nazi por la URSS llevó al desmantelamiento de las primeras casas y al traslado de niños, maestros y auxiliares a zonas más seguras. De

nuevo los bombardeos y los peligros se ceñían sobre esta generación de españoles. Muchos de los nuevos lugares de acogida estuvieron en zonas remotas próximas a los Urales y a Asia Central. Las condiciones de vida, no podía ser de otra manera, fueron mucho más duras y, como ocurrió con el resto de la población soviética, los niños españoles sufrieron enfermedades y carencias.

Algunos de los niños más mayores, unos 130, se alistaron en el Ejército Rojo y sufrieron el rigor de la contienda. Uno de ellos, Ramón Moreira, recuerda su trayectoria. "El 21 de septiembre de 1937", había salido de Asturias como niño de la guerra, vivió en una de las Casas de Niños y fue uno de los primeros que se alistaron teniendo solo 17 años. Entró en combate en julio de 1941, en el frente de Leningrado. "Me apunté voluntario. Éramos unos 115 españoles y murieron al menos cien. Estuve en el frente hasta septiembre, cuando caí enfermo de los pulmones. Estuve dos meses en el hospital y luego ya no me dejaron volver". Y continuaba Moreira: "No fui un héroe. No meta mucho, no me gusta" (Luis Prados, 2005).

Un total de 46 Niños de la Guerra fallecieron en combate. Algunos, unos 14 niños españoles, fueron capturados en su refugio de Krasnoarmeysk (Oblast de Sáratov) en 1942 por el Ejército nazi y repatriados a la España de Franco. El resto, acabada la guerra en 1945, siguió su trayectoria docente y vital en la URSS.

"Los maestros eran españoles, traídos de España", recordaba uno de los Niños de la Guerra en el documental ***Los niños de Rusia***, de Jaime Camino, de su primera educación en las Casas de Niños. "Todo (era) en español. El ruso era una asignatura. La gramática, la geografía, la historia que era la del Cid Campeador", contaba con humor. "Estudiaban muy bien, con mucha disciplina", contaba, entre palabras en ruso, una de las jóvenes auxiliares vascas que acompañaron a los niños en la expedición (Camino, 2001). Tuvieron, a pesar de los recuerdos infantiles de algunos de los niños, tres asignaturas en ruso. La de Lengua Rusa pero también Historia de Rusia y la centrada en el estudio de la Constitución Soviética de 1936.

Pero en realidad, aunque se utilizara el español y hubiera materias vinculadas a las tradiciones culturales hispanas, los niños siguieron el modelo educativo soviético. Es decir, un programa de diez años, que se

cursaba entre los 7 y los 16 años, con dos ciclos, uno de siete años y otro de tres. Tras cursar el primer ciclo los estudiantes optaban o por la educación profesional o por la académica.

Además, y esto era lo más importante para la vida de las maestras exiliadas en la Unión Soviética, la metodología que se aplicaba era la soviética. Así, se otorgó en el programa educativo de los niños españoles, como en el de todas las escuelas de la URSS, una gran importancia a la educación física, y se profundizó, según los intereses de cada niño, en diferentes actividades artísticas impartidas a través de seminarios o lo que ellos denominaban "Círculos de Interés". Estos eran impartidos por profesores soviéticos y en lengua rusa en cada una de las diferentes Casas. Nos ha quedado material gráfico de los Círculos de música centrados en diferentes instrumentos musicales, pero también de los círculos de danza, de teatro, de costura y de muchos más (Camino, 2001).

Como cualquier niño de la URSS, los refugiados españoles recibieron una educación basada en los principios de la Constitución de 1936 para ser lo que se concebía como buenos ciudadanos y buenos revolucionarios. Organizados en grupos por edades —octubristas, pioneros, ***komsomoles*** — ejercitaron los principios y el orden del régimen político que los acogió. Estos entrenamientos, que para muchos se acercaban a una formación paramilitar, les encantaban a los niños, sobre todo a los más pequeños, que según sus testimonios cayeron seducidos cuando vieron desfilar a los pioneros uniformados a su llegada a la URSS (Camino, 2001).

Como nos recuerda Luiza Iordache, el agradecimiento, a pesar de la dureza durante los años de la guerra, fue uno de los elementos comunes a este grupo de niños y a sus maestros y cuidadores. Y en muchos casos el agradecimiento se relacionaba con la educación profesional o académica recibida. "La verdad te digo que no me apena. La verdad es que creo, que yo aquí no hubiera sido nada", decía Juanita, junto a sus nietas, una vez retornada a España en su visita a su pequeño pueblo de origen. "Estoy segura que no podría haber estudiado una carrera aquí", afirmaba agradecida a la URSS en su entrevista (Camino, 2001).

Esa sensación de agradecimiento también la tuvieron muchas de las maestras y auxiliares republicanas que acompañaron a los niños, pero no todas. La URSS durante el mandato de Stalin no fue un lugar de acogida

fácil, sobre todo para aquellos que fueron considerados disidentes, entre ellos algunos de los maestros y maestras españoles (Iordache, 2014: 105-106). Las maestras y maestros republicanos se dividieron en la percepción sobre su cometido docente en la URSS y esa división fue atravesada, de alguna manera, por sus convicciones políticas; y aunque muchos fueron comunistas no todos fueron estalinistas.

Muchas de las maestras republicanas vivieron el sometimiento a la pedagogía soviética en las Casas de Niños con dificultad. Después de una experiencia personal y pedagógica, durante la Segunda República y los años de guerra, basada en principios que impulsaban y respetaban los derechos para el ejercicio de la libertad individual y de participar en reuniones y en debates para consensuar los principios pedagógicos más novedosos, la "disciplina pedagógica" y la falta de libertad para expresar sus posiciones docentes les acarrearon castigos de extrema dureza.

Recordemos que las purgas del régimen de Stalin se agravaron durante la guerra. En 1941 se reinició la fuerte represión, que se mantuvo tras la invasión de la URSS por parte de la Alemania de Hitler. Y las Casas de Niños no fueron una excepción. A través del trabajo de Luiza Iordache conocemos la persecución y condena de algunos de los maestros y maestras republicanos por ser considerados disidentes. Además, no todos los que acompañaron a los Niños de la Guerra, como ya se ha señalado, fueron comunistas. Algunos, aunque admiradores de la Revolución Rusa y de la valentía del pueblo ruso, estuvieron próximos al anarquismo, y otros fueron comunistas disidentes del estalinismo (Iordache, 2014: 105-123).

El maestro Nicolás Díez Balbuena era de un pueblecito de León, Vega de Gordón, y había estudiado magisterio en la Normal de Oviedo. Fue maestro en diferentes pueblos asturianos durante la República y la Guerra Civil. Estaba afiliado al sindicato de Obreros de la Enseñanza de la CNT y también integraba la Asociación de Amigos de la URSS. Díaz Balbuena embarcó hacia la Unión Soviética el 22 de septiembre de 1937 acompañando a los niños refugiados. Con él viajaron su mujer, Caridad Lueje, como auxiliar —era modista—, y su hija, Dulce María Díez Lueje, que era enfermera pero que trabajó también como educadora en Moscú. Nicolás enseñó Matemáticas y Ciencias en una de las Casas de Niños, en la número 9.

En el primer informe que los inspectores soviéticos hicieron de la labor de los maestros españoles ya aparecían valoraciones vinculadas a una posible "disidencia" política y pedagógica de Nicolás Díez. Se hablaba de "un estado de ánimo anarquista" y de trasmitirlo a los niños "de manera oculta". En un segundo informe se le acusaba también de corromper a compañeros. En concreto se cita a una maestra republicana: a Pilar Villaverde Herrán, que trabajaba también en la Casa de Niños número 9. De ella conocemos algunos rasgos por el testimonio de una de sus estudiantes, Isabel Argentina Álvarez Morán: "Los maestros eran todos magníficos. La más 'geniuda' era la profesora de español Pilar Villaverde. Era una magnífica maestra", escribía Isabel Argentina en ***Memorias de una niña de la guerra***. "Yo nunca tuve problemas con ella", concluía (2003: 193). Y fue ese "genio", esa independencia de carácter y la inmensa personalidad, por lo que decían sus estudiantes, de Pilar Villaverde, lo que casi le costó la deportación. En su caso no fue así, pero, en cambio, en los informes fruto de la misma inspección, se acusó a otra maestra republicana, esta sí comunista, Rosario Álvarez Álvarez, que militó en las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU). A ella se le tachó de ser una pésima pedagoga al trasmitir "estados de ánimos insanos" a sus estudiantes, es decir, críticos. Los dos maestros, Nicolás Díez y Rosario Álvarez, fueron detenidos y trasladados a un campo de Concentración en Siberia. En el trayecto, realizado en pésimas condiciones, Nicolás Díez falleció.

La maestra republicana Rosario Álvarez sobrevivió toda su reclusión, que llegó hasta 1944. No fue rehabilitada hasta tres años después de la muerte de Stalin, en 1956. Se quedó en la URSS, en donde trabajó no como maestra, sino como profesora de español en Piatigorsk, y falleció en la URSS en 1983[101].

Fueron los propios estudiantes los que alertaron a los historiadores de la existencia de esta dura represión hacia los maestros republicanos. También aparecen testimonios de ello en memorias de las propias maestras. "Había un tal […] en una de las Casas de Leningrado, en la Casa 8 creo, era profesor […] de matemáticas […] que estaba con su mujer y su hija […] también desapareció pronto, también protestaba, también criticaba", afirmaba una de las Niñas de la Guerra en su

entrevista con Susana Castillo. Era obvio que se refería al maestro Nicolás Díez y a su familia. Porque no solo se represalió a Nicolás; su mujer y su hija, también educadora en la Casa, sufrieron destierro en Tbilisi, y además no se enteraron del fallecimiento de Nicolás hasta que la maestra Rosario Hernández, una vez liberada, fue a visitarlas para contarles su trágico destino. Dulce María después de la Guerra dejó su trabajo de educadora y volvió al de enfermera, trabajando en el policlínico de Tbilisi. Se casó en la URSS con otro refugiado, Gonzalo Barrena, y se repatriaron a España, no sabemos cuándo, con la madre de Dulce María, Caridad Lueje.[102].

Pero existieron otras maestras y educadoras republicanas "desparecidas", como explicaban los Niños de la Guerra. Así también fue detenida y deportada la educadora Petra Díaz, que había llegado en una de las expediciones y desde entonces trabajaba en la Casa de Niños número 3 de Odessa. Allí conoció a otro refugiado republicano, el marino Luis Serrano Organero. Los dos, una vez casados, expresaron su voluntad de regresar a la España de Franco. Pero en lugar de la autorización, los dos, junto a su hija de dos años, María, fueron detenidos acusados de ser poco fieles al régimen soviético y trasladados al campo de concentración de Oranki. Sabemos que sus amigos del campo de concentración pensaban que el único delito del matrimonio fue el de "expresar sinceramente su opinión sobre el desarrollo de la misma [la guerra] y la conducta de sus dirigentes", según afirmaba su compañero del campo de Oranki, Friedrich Prezlau. "Yo no tengo la menor duda de que su franqueza es lo que les ha llevado a tan triste destino", concluía (Iordache, 2014: 111). Fueron de campo en campo y en 1948 Petra falleció en Karagandá. Ese mismo año fue liberado su marido Luis[103].

No todo fueron persecuciones. Hubo otras maestras republicanas fieles al régimen estalinista y que de alguna manera contribuyeron a la sospecha sobre algunos de sus compañeros disidentes. El maestro republicano José Bote García fue acusado, si hacemos caso a los informes, por sus propias compañeras españolas. El extremeño José Bote tenía una trayectoria ejemplar: había estudiado dos carreras universitarias en Madrid, la de Ciencias Naturales y la de Medicina y, además de su práctica médica, había sido nombrado por el ministro de Instrucción

Pública Jesús Hernández Comisario director del Institut Obrer de Sabadell el 15 de junio de 1937, en plena Guerra Civil. Allí enseñó Ciencias Naturales, Física y Química.

Bote llegó a la URSS acompañando a la última expedición de Niños de la Guerra, que había partido con 300 niños desde el puerto de Barcelona el 25 de noviembre de 1938. Tras desembarcar en Leningrado, Bote fue destinado como profesor de Segunda enseñanza a la Casa de Niños número 2 de Krasnovidore. Pero las críticas y delaciones comenzaron pronto. El día 22 de enero de enero de 1939 las maestras republicanas Mari Rodríguez, Adela Rubio y Libertad Fernández denunciaron a Bote frente al Narkompros —Comisariado del Pueblo para la Educación—. Se quejaban de insuficiencias en la enseñanza del español, de la aritmética y de las otras asignaturas impartidas por Bote y afirmaban que su presencia no era necesaria en la Casa. Pero tras una inspección realizada por el Narkompros, se cerró la investigación al considerar que el profesor conocía y ejercía bien su oficio. Sin embargo, a las tres maestras iniciales pronto se les unió una más. La denuncia de Soledad Sancha dio más pistas del cariz político de las acusaciones. En su informe al Narkompros, Sancha afirmaba directamente que Bote "no quiere reconocer la pedagogía soviética, se coloca en plan de superioridad con respecto a los camaradas soviéticos, tiene un carácter raro y retraído". Esta acusación de Soledad Sancha abrió el círculo e implicó a muchas maestras y maestros más.

De la maestra Esperanza Rodríguez que trabajaba en la Casa de Niños número 5 también de Óbninskoye, Soledad Sancha afirmaba: "Ha declarado abiertamente que antes de quedarse en la RS preferiría irse a la ¡España fascista!". De la auxiliar republicana Balbina Vallares, que trabajaba en la Casa de Niños número 3 de Kaluga, Sancha decía en su informe a la Narkompros: "Que tuvo un niño y porque no fuera soviético lo nacionalizó español en la Embajada española". Pero iba mucho más allá en su acusación contra Vallares: "Se escribe con los padres de los niños que se encuentran en la España fascista [...] Es un elemento de cuidado porque es lista" (citado por Iardoche, 2014:114). También acusó en el mismo informe a otra maestra republicana: Estrella Hevia Fernández, de la Casa de Niños número 9 de Leningrado.

Estas delaciones e informes tuvieron sus frutos y en 1940 Bote y un

grupo de maestras y maestros fueron separados de la docencia en las casas. Pero la represión no paró allí. Con el impulso de la represión estalinista tras la ruptura con la Alemania de Hitler y la invasión alemana de la URSS en 1941 muchos de los españoles sospechosos de desafección al estalinismo iniciaron su calvario. Bote unió su destino al de un grupo de pilotos que, como él mismo, también habían solicitado regresar a España. Esa solicitud fue tachada de traición y fue la razón del inicio de la reclusión de este grupo de españoles, que atravesaron desde el 25 de julio de 1941 estancias en diferentes campos de concentración y cárceles estalinistas, y que en el caso del maestro Juan Bote, de Francisco Llopis, aviador republicano, y de Agustín Llona, marino, perduró hasta 1956, cuando los tres regresaron a España. Bote vivió en el pequeño pueblo de Alcuéscar hasta su muerte en 1967.

El exilio de las maestras republicanas en la URSS fue un exilio complejo. Su labor docente con los Niños de la Guerra fue importante hasta la invasión alemana en 1941. Desde entonces, una vez desbaratadas las Casas de Niños, unieron su destino a los duros avatares del pueblo soviético durante la Segunda Guerra Mundial y el endurecimiento del régimen de Stalin.

EPÍLOGO

¿RETORNOS?

Las maestras republicanas en el exilio, como todos los refugiados españoles, afrontaron, en la mayor parte de los casos, un exilio largo. Muchas, aunque viajaran alguna vez a la España franquista, solo se plantearon el inmenso dilema de retornar o no tras la muerte de Franco. Otras ya habían decidido quedarse.

"De un país extranjero ¿se puede hacer una patria?", reflexionaba Victoria Kent al inicio de su exilio en el París ocupado, siguiendo las palabras de la Ifigenia de Goethe, en su obra autobiográfica ***Cuatro años de mi vida. 1940-1944*** (1978: 81). Esa pregunta, esa duda, será uno de los ejes vertebradores de muchas de las vidas de los exiliados españoles. Y sus respuestas, como no podía ser de otra manera, fueron diferentes.

Existió un sesgo de género no solo, como ya se ha señalado en este libro, en la forma de concebir el exilio de varones y mujeres sino también en el planteamiento de la posibilidad o no del retorno. No siempre fue así, pero sí hubo, en la mayoría de los casos, tendencias diferentes entre ellos. La representación tradicional de lo considerado como femenino, vinculando a las mujeres a la naturaleza y al mundo "imprevisible" de emociones y pasiones, reforzada en el siglo XIX, de alguna manera pervivió a pesar de los cambios radicales de la Segunda República. La llegada al mundo profesional de muchas modernas, su paso por la guerra, y por el exilio revolucionó su relación con los derechos civiles y políticos y, sobre todo, supuso la plenitud de su autonomía personal, pero pervivieron rasgos de vivencias y actitudes consideradas como femeninas.

Aunque las maestras republicanas, como hemos visto a lo largo de este trabajo, fueron profesionales vocacionales, muchas de ellas también tuvieron vidas afectivas plenas que cuidaron y solidificaron. No siempre

fueron vidas familiares al uso, a veces vivieron acompañadas por otras mujeres o solas, pero tejieron redes de afecto y de ayuda entre grupos muy amplios de exiliadas que permanecieron hasta la vejez atravesando las fronteras entre España, en donde antiguas compañeras vivieron un exilio interior, y los diversos lugares del exilio republicano.

A pesar de que todos, varones y mujeres, mostraron su desazón conforme el régimen de Franco se asentaba con el apoyo de las democracias occidentales en plena Guerra Fría, el transcurrir del exilio y la decisión de retorno, o no, varió entre ellos.

En sus relatos de vida, las maestras exiliadas narraron con tranquilidad ese camino en el exilio hacia la vejez. Sus trabajos en el exilio habían sido, en la mayor parte de los casos, una continuación fructífera de su propia labor comprometida e innovadora como maestras durante la Segunda República española. Estaban dejando una fuerte impronta en sus países de acogida. Además la mayoría se sentían satisfechas y habían logrado recrear un espacio propio en México, en Estados Unidos y en aquellas geografías del exilio en donde no sufrieron persecución. Sin embargo, los varones —maridos, padres, hermanos e hijos— rara vez sintieron los lugares del exilio como patrias definitivas. La mayor parte insistía en el retorno. El vivo mundo privado, tejido a veces por estas maestras y profesoras exiliadas, en donde primaban emociones y sentimientos, era un mundo más transportable, más movible, menos compacto. Sin embargo, la añoranza de los valores patrióticos e históricos, que caracterizó al exilio masculino y al de algunas mujeres —casi siempre, con responsabilidades políticas— ocasionó una percepción de la situación del exiliado como más rígida y compacta. Los exiliados varones tuvieron una mayor dificultad para adaptarse en sus países de acogida. No sabían y, en muchos casos, no podían hacerlo. Sus espacios de sociabilidad, sus tertulias, la militancia política, sus proyectos estaban impregnados de la añoranza de la España republicana, dejada atrás y ya soñada.

Algunas maestras quisieron viajar de forma esporádica a España para rencontrarse con su pasado, como narraban en sus entrevistas, pero la experiencia, en algunos casos, les produjo una profunda tristeza. “Cuando yo regresé a España en el 58, me encontré una España horrorosa, horrible”, contaba la maestra exiliada en México Mari Carmen Bilbao.

"Lo primero que me hicieron fue que me encerraron en un cuarto preguntándome por mi papá y yo les decía pero si está muerto […] una hora me tuvieron", concluía. "Íbamos en un camión y de pronto veo la plaza de toros […] Ay, mira la plaza de toros, desde Ventas [la cárcel] la veía yo. Y hasta me atreví a ir a la Puerta de Sol en donde había estado yo […] detenida". Esta fue la única visita que hizo desde su exilio la maestra Encarnita Tagüeña a España. Muchos recuerdos y no siempre gratos. Como ella misma explicaba, este pequeño viaje supuso la constatación de una realidad: Encarnita era ya mexicana.

La muerte de Franco y la transición hacia la democracia fue el acontecimiento que para muchos exigía posicionarse frente al retorno o no a la antigua "patria". Los republicanos que permanecían todavía en el exilio eran ya muy mayores. Para muchos varones y para algunas mujeres que habían cristalizado la semántica del exilio, el regreso parecía una decisión ineludible. Las identidades nacionales y los elementos que las sustentan, para ellos, precisaban territorios específicos y comunidades e historias nacionales concretas. "Pepe, mi marido, se enfermó con un infarto al miocardio. Ve tú lo que son las cosas. […] él dice que quiere morirse en su tierra […] lo tomé muy mal, muy mal, porque ¿tú sabes lo que es […] después de haberte hecho a la idea de que ya tenías en México una vida…", relataba apesadumbrada una de las entrevistadas[104]. "Yo no voy a decir que el carácter mexicano me hizo cambiar […] no, y ni siquiera puedo cambiar mi forma de hablar, en cambio, Isabel, mi mujer se adaptó de una manera casi absoluta […] cuando hemos vuelto a España […] mi mujer es la señora mexicana", afirmaba un exiliado español[105].

En esta posición de añoranza y de deseo de retorno no solo se asentaron los varones. Hubo mujeres y maestras republicanas que precisaron regresar, que su añoranza de la patria perdida lo inundaba todo. Es el caso de la maestra Estrella Cortichs quien, ya muy mayor, a la muerte de Franco, decidió regresar desde México. "Pues era esa añoranza y ese deseo de decir bueno por lo menos los últimos años a ver como los podemos vivir en nuestro país. También un poco para ver el final y el principio. A mí esto me interesa mucho", explicaba, ya desde Barcelona, Estrella a su entrevistadora. Pero el regreso no pareció ser fácil. "Han

vivido cuarenta años sin nosotros. Las niñas que dejé de pequeñas han crecido sin nosotros…", escribía, explicando su sensación de extrañeza. Pero además el presente de España no parecía tener que ver con su recuerdo. "Han cambiado, se han vuelto más egoístas, más, más sin espíritu cívico […] de la España mía a la de hoy hay un abismo, un abismo y esto lo he sentido…". Sobre sus antiguas amigas decía con tristeza: "[…] muchas muertas, la mayoría muertas, la gente no sé si se muere antes aquí o es que yo vivo demasiado […] con los que han estado en México estoy estupendamente", concluía con añoranza[106].

Sin embargo, la mayoría de las mujeres vivieron la experiencia del exilio y pensaron el retorno de diferente manera. El exilio había quedado atrás antes de la muerte de Franco. Habían construido en sus países de acogida una vida plena y su pasado en la España republicana era vivido como una experiencia determinante pero ya ocurrida. Los valores aprendidos gracias a las reformas de la Segunda República para ellas, para muchas maestras republicanas, eran valores universales y en cierta medida se podían depositar allí en donde su vida afectiva y material estuvieran asentadas.

Esta diferencia en la concepción del exilio se aprecia en el testimonio de otra exiliada, Carmen Romero: "Quisiera que no hubieran existido los motivos que nos arrojaron de España, no haberla perdido. La sigo añorando. Pero no puedo olvidar que aquí he pasado la mayor parte de mi vida, que es donde eché mis raíces y sin ellas no se puede vivir. Dentro de mis limitaciones me he afanado por corresponder a la hospitalidad que recibimos de México pero lo más importante: le he dado hijos y nietos que aman a su país, a los que he intentado trasmitirles mi respeto a la rectitud, los valores humanos y la fraternidad"[107]. De forma muy parecida se expresaba su amiga la maestra María Tarragona: "En más de cincuenta años transcurridos, desde que pisé suelo mexicano, he creado una familia, sentido el calor humano de mis amigos mexicanos y, sin olvidar mis raíces primigenias, puedo constatar que tengo en este país raíces profundas y poderosas para considerarlo mío", y continuaba, "Aquí, hace años, dejé de ser exiliada para convertirme en un elemento activo de este gran pueblo mexicano"[108].

La respuesta a la pregunta de la Ifigenia de Goethe estaba dada. En un

país extranjero, la mayor parte de las maestras republicanas sí supieron hacer una patria. Fueron trabajadoras incansables que supieron dejar una impronta en las naciones que las acogieron. Pero además, estas mujeres, priorizando afectos, que se construyen y renuevan, y considerando los principios de ciudadanía y del republicanismo como universales, permanecieron casi todas en los lugares de su exilio en donde sus hijos, sus nietos o sus afectos residían. Sus viajes a España se fueron distanciando conforme se hacían mayores, al igual que su propia añoranza de un tiempo y de una España, que como todo el pasado, sustentaba sus vidas pero solo existía ya en la memoria.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, J. L. (1976): ***El exilio español de 1939***, Madrid, Taurus.

ACEVES LOZANO, J. A. (coord.) (1996): ***Historia oral. Ensayos y aportes de investigación***, México, Ciesas.

AGULLÓ DÍAZ, M. C. (2008): ***Mestres valencianes republicanes: las luces de la República***, Valencia, Universidad de Valencia.

ALBERT ROBATTO, M. (2002): "Federico de Onís entre España y Estados Unidos (1920-1940)", en C. Naranjo, M. D. Luque y M. Á. Puig-Samper, ***Los lazos de la cultura. El Centro de Estudios Históricos de Madrid y la Universidad de Puerto Rico, 1916 - 1939***, Madrid, CSIC, pp. 153-190.

— (2003): ***Federico de Onís: cartas con el exilio, edición anotada***, A Coruña, Ediciós do Castro.

ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, J. B. (2007): "El exilio español en la República Dominicana, 1939-1945", D. Pla (coord.), ***Pan, trabajo y hogar. El exilio republicano español en América Latina***, México D. F., Instituto Nacional de Migración, pp. 129-226.

ALTAMIRA, R. (1915): ***Giner de los Ríos educador***, Valencia, Prometeo.

ALTED, A. (1997): "El exilio republicano español de 1939 desde la perspectiva de las mujeres", en ***Arenal***, 4 (2), pp. 223-238.

— (2003): ***Historia y memoria de los niños de la guerra (en el siglo XX)***, Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca.

— (2005): ***La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939***, Madrid, Santillana.

— (2012): ***La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939***, Aguilar [ebook].

ÁLVAREZ OBLANCA, W. (1986): ***La represión de posguerra en León. Depuración de la enseñanza, 1936-1943***, Santiago García Editor.

ANASAGASTI, I. (coord.) (1988): ***Homenaje al Comité Pro-Inmigración Vasca en Argentina. Fuentes documentales (1940)***, San Sebastián, Editorial Txertoa.

ARENAL, C. (1869): ***La mujer del porvenir***, Madrid, Félix Perié.

AUB, E. (2019): "Mi querido Max", en P. Nova y E. Sánchez de Madariaga (eds.), ***Caminando fronteras. Memorias del exilio republicano***, Madrid, Ministerio de Justicia, pp. 17-27.

AVERY, I. (1977): "Relación entre la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Internacional para señoritas en España", en VV. AA., ***En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza***, Madrid, Tecnos, pp. 113-117.

AVRICH, P. (2005): ***The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States***, Oakland, AK Press.

BACHOUD, A. (2002): "Exilios y migraciones en Argelia. Las difíciles relaciones entre Francia y España", ***Ayer***, 47, pp. 81-101.

BALCELLS, J. M. y PÉREZ BOWIE, J. (2001): ***El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)***,

Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
Ballarín, P. (1999): "Maestras, innovación y cambios", en ***Arenal***, 6 (1), pp. 81-110.
— (2001): ***La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX***, Madrid, Síntesis.
— (2006): "Educadoras", en I. Morant (dir.) ***et al.*** (2005): ***Historia de las mujeres en España y América Latina***, Madrid, Cátedra.
Balló, T. (2018): ***Las Sinsombrero 2. Ocultas e impecables***, Barcelona, Espasa.
Baroja y Nessi, C. (1998): ***Recuerdos de una mujer de la Generación del 98***, Barcelona, Tusquets.
Becaud, J. y López Campillo, E. (1978): ***Los intelectuales españoles durante la Segunda República***, Madrid, Siglo XXI Editores.
Berger, C. (1978): "Introducción", en V. Kent, ***Cuatro años de mi vida***, Madrid, Bruguera.
Berger Mulattieri, G. (2017): ***Les Milícies Antifeixistes de Catalunya. 21 de juliol-31 de desembre de 1936*** [Tesis doctoral], Barcelona, Universitat de Barcelona.
Bernabéu, S. y Naranjo, C. (2008): ***Historia contra la «desmemoria» y el olvido: el americanismo en el Centro de Estudios Históricos y la creación de la revista*** Tierra Firme ***(1935-1937). Vol. 1***, Madrid, CSIC.
Berruezo Albéniz, R. (1991): ***Política educativa en Navarra (1931-1939)***, Pamplona, Gobierno de Navarra.
Bocanegra, L. (2007): ***El fin de la guerra civil española y el exilio republicano: visiones y prácticas de la sociedad argentina a través de la prensa. El caso de Mar del Plata, 1939*** [Tesis doctoral], Universitat de Lleida-Universidad Nacional de Mar del Plata.
— (2008): "Argentina en la Guerra de España", en ***Historia del presente***, 12, pp. 43-60.
Bornemann, V. (1981): "Margarita Ucelay", ***Barnard Alumnae***, pp. 18-25.
Bravo, B. (1993): "Recuerdos de mi exilio", en VV. AA., ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Editorial Joaquín Mortiz.
Bruno, M. y Daniels, E. (2001): ***Vassar College. The College History Series***, New York, Arcadia.
Cabra, D. (2015): "Óbito de memoria histórica. Se nos fue Elvira Godàs, nuestra maestra republicana", ***Mugalari*** [en línea].
Cabrera Bosch, I. (1988): "Las mujeres que lucharon solas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán", en P. Folguera (coord.), ***El feminismo en España. Dos siglos de historia***, Madrid, Pablo Iglesias, pp. 45-80.
Campoamor, C. (1935/1981): ***El voto femenino y yo. Mi pecado mortal***, Barcelona, LaSal Edicions de les Dones.
Camprubí, Z. (1995): ***Diario, 2. Estados Unidos (1939-1950). Edición de Graciela Palau de Nemes***, Madrid-San Juan, Alianza-EDPR.
Camprubí, Z. y Bauer, O. (2017): ***Zenobia Camprubí y Olga Bauer. Epistolario 1932-1956. Edición de Emilia Cortés Ibáñez***, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
Cancilla Martinelli, P. y Varela-Lago, A. (2018): ***Hidden Out in the Open. Spanish Migration to the United States (1875-1930)***, Louisville, University Press of Colorado.
Capel Martínez, R. M. (1982): ***El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)***, Madrid, Ministerio de Cultura.
Capella, M. L. (1995): "Identidad y arraigo de los exiliados españoles (Un ejemplo: Mujeres valencianas exiliadas)", en A. Giorona Albuixech y M. F. Mancebo (coords.), ***El exilio valenciano en América: obra y memoria***, Valencia, Instituto Alicantino Juan Gil-Albert, pp. 53-68.

— (2016): "El Colegio Madrid. Fidelidad a los valores del exilio republicano español en México", ***Transatlántica de Educación***, 16, pp. 32-44.
Carrasco, J. (1980): ***La Odisea de los republicanos en Francia***, Barcelona, Nova Lletra.
Casa Museo y Fundación Zenobia Camprubí-Juan Ramón Jiménez, "Zenobia. Vida y biografía" [en línea].
Casanova, J. (ed.) (2002): ***Morir, matar, sobrevivir: la violencia en la dictadura de Franco***, Barcelona, Crítica.
Catalá, N. (1984): ***De la Resistencia y la deportación. 50 testimonios de mujeres españolas***, Barcelona, L'Eina.
Catálogo de la Escuela Libre de La Habana (1939): "Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe 1939-1989".
Caudet, F. (1997): ***Hipótesis sobre el exilio republicano de 1939***, Madrid, Fundación Universitaria Española.
Champourcín, E. y Conde, C. (2007): ***Epistolario (1927-1995)***, Madrid, Castalia.
Colmenar, M. C., Rabazas, T. y Ramos, S. (2015): ***Francisco Giner de los Ríos y su legado pedagógico***, Madrid, Los Libros de la Catarata.
Colmenares, C. (coord.) (2009): ***La represión del magisterio en Palencia. Los hilos de la memoria***, Palencia, Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica.
Cortés Ibáñez, E. (2010): "Zenobia Camprubí y la Junta para la Ampliación de Estudios", en ***Zenobia Camprubí y la Edad de Plata de la cultura española***, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 210-238.
Cosío Villegas, D. (1976): ***Memorias***, México, Joaquín Mortiz.
Crespo Redondo, J. ***et al.*** (1987): ***Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos***, Burgos, Ámbito.
Cruz, J. L. (1995): "Los colegios del exilio. La obra educativa de los maestros y profesores valencianos" en A. Girona y M. F. Mancebo (coords.), ***El exilio valenciano en América. Obra y memoria***, Valencia, Instituto de Cultura Juan Gil Albert y Universitat de València, pp. 95-111.
— (1995-1996): "El patronato Cervantes de México y los colegios de provincias en el exilio pedagógico de 1939", ***Historia de la Educación***, 14-15, pp. 453-465.
— (1998): ***Doña Guillermina Medrano. Una maestra republicana***, Valencia, Publicaciones de la Real Sociedad Económica de Amigos del País.
— (2012): "EE. UU. Tierra de fortuna. Juan Marichal y Solita Salinas", ***Exilio. La historia olvidada***, El País Selección Ebook.
Davie, M. R. (1947): ***Refugees in America: Report of the Committee for the Study of Recent Immigration from Europe***, New York, Harper & Bros.
Dávila, A., Lijarcio Vila, J. J. y Sierra, C. (2007): "El exilio en los archivos de titularidad del Ministerio de Cultura", ***Migraciones y exilios***, 8, pp. 11-32.
De la Cueva, A. y Márquez Padorno, M. (eds.) (2015): ***Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario (1915-1936)***, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Señoritas.
De Luis Martín, F. (2002): ***La FETE en la guerra civil española (1936-1939)***, Madrid, Ariel.
— (2006): ***Catálogo 75 años con la enseñanza. FETE-UGT (1931-2006)***, Madrid, Fundación Largo Caballero.
De Xandri, L. (2007): ***La educación de la mujer de mañana***, Madrid, Biblioteca Nueva.
Del Pozo Andrés, M. (2012): "La construcción de la categoría maestra republicana: la tipología generacional como propuesta", en E. Sánchez de Madariaga (ed.), ***Las maestras de la República***, Madrid, Los Libros de la Catarata.
Delgado, B. (1979): "Introducción", en H. Giner de los Ríos, ***Preceptos pedagógicos para el***

profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas, Palma de Mallorca, Olañeta.

Delgado Echeverría, I. y Magallón Portolés, C. (2010): "International Networks for Supporting Scientific Careers of Women in Spain, in the First Third of the 20th Century", en A. M. Roca (coord.), ***Circulations of Science and Technology. Proceedings of the 4th International Conference of the European Society for the History of Science*** (Barcelona, 18-20 de noviembre), pp. 225-231.

Díaz, M. P. (2016): ***Huelva. Buenas noticias*** [en línea].

Díaz-Regañón Labajo, M. A. (2010): ***El exilio científico republicano en Argentina. Contribuciones e impacto de los médicos, biomédicos y psicoanalistas españoles en la ciencia argentina (1936-2003)*** [Tesis doctoral], Salamanca, Universidad de Salamanca.

Domingo Cuadriello, J. (2009): ***El exilio español en Cuba***, Madrid, Siglo XXI Editores.

Domínguez Prats, P. (1994): ***Voces del exilio. Mujeres españolas en México***, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM.

— (1992): ***Mujeres españolas exiliadas en México (1939-1950)*** [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

— (2009a): ***De ciudadanas a exiliadas. Un estudio sobre las republicanas españolas en México***, Madrid, Ediciones Cinca-Fundación Largo Caballero.

— (2009b): "La actividad política de las mujeres republicanas en México", ***Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura***, 735, pp. 75-85.

Dreyfus-Armand, G. (2009): "La presencia española en Francia: la profunda huella dejada por los republicanos", en ***Un siglo de inmigración española en Francia***, Pontevedra, Grupo de Comunicación Galicia en el Mundo, pp. 29-47.

Durán, V. (2018): ***Mi vida sucedió (Vol. 1)***, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Eaton, K. (2015): ***Protestant Missionaries in Spain (1869-1936). Shall the Papist Prevail?***, New York, Lexington Books.

Elliot, J. (2019): "Cuba, el cortijo de Batista", ***La Vanguardia*** [en línea].

Espinosa, J. M. (2019): ***Memoria del Ateneo español de México, 1949-2019***, Gobierno de España.

Esteban, H. (2018): ***Més que una escola. Frederic Godàs i el Liceu Escolar de Lleida***, Barcelona, Pagès Editors.

Estrada Turra, B. (2009): "República y exilio español en el fin del mundo. Valparaíso, Chile", ***Revista de Indias***, 69 (245), pp. 95-122.

Faber, S. y Martínez Carazo, C. (eds.) (2010): ***Contra el olvido. El exilio español en Estados Unidos***, Alcalá de Henares, Instituto Franklin.

Fagoaga, C. y Saavedra, P. (1981): ***Clara Compoamor. La sufragista española***, Madrid, Dirección General de la Juventud.

Falcoff, M. (1982): "Argentina", en M. Falcoff y F. B. Pike (eds.), ***The Spanish Civil War (1936-1939): American Hemispheric Perspectives***, Nebraska, University of Nebraska Press, pp. 291-348.

Fernández Soria, J. M. y Agulló Díaz, M. C. (1999a): ***Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944***, Valencia, Institució Alfons el Magnànim.

— (1999b): "Depuración de maestras en el franquismo", ***Studia histórica. Historia Contemporánea***, 17, pp. 249-270.

Fernández Vicente, M. J. (2010): ***Émigrer sous Franco. Politiques publiques et stratégies***

individuelles dans l'émigration espagnole vers l'Argentine et vers la France (1945-1965), Francia, Lille Cedex ANRT.

Ferrer Mir, J. (1989): ***Los españoles del Winnipeg: el barco de la esperanza***, Santiago de Chile, Ediciones Cal Sogas.

Feu López, M. (2016): ***Jesús González Malo. Correspondencia personal y política de un anarcosindicalista exiliado (1943-1945)***, Santander, Universidad de Cantabria.

Flecha García, C. (1996): ***Las primeras universitarias en España***, Madrid, Narcea.

— (1997): ***Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX***, Sevilla, CIHUS.

— (2012): "La Segunda República. Las mujeres y la educación", en E. Sánchez de Madariaga (ed.), ***Las maestras de la República***, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Flecha García, C., Núñez Gil, M. y Rebollo Espinosa, M. J. (dirs.) (2005): ***Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia***, Diputación de Buenos Aires.

Fox Maura, S. (2017): ***Constancia de la Mora. Esplendor y sombra de una vida española del siglo XX***, Sevilla, Renacimiento.

Freeman, S. A. (1975): ***The Middlebury College, Foreign Language Schools. The Story of a Unique Idea***, Middlebury, Middlebury College Press.

Gálvez Barraza, J. (2014): ***Winnipeg. Testimonios de un exilio***, Sevilla, Renacimiento.

Garay Vera, C. (ed.) (2000): ***Relaciones tempestuosas: Chile y España (1936-1940)***, Santiago de Chile, Colección IDEA.

Garay Vera, C. y Medina Valverde, C. (1994): ***Chile y la guerra civil española (1936-1939)***, Santiago de Chile, Fundación Mario Góngora.

García Bernal, S. M. (2012): ***Los maestros del exilio español en el Instituto Politécnico Nacional***, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional.

García Colmenares, C. (2006): "Autoridad femenina y reconstrucción biográfica: el caso de las primeras psicólogas españolas". ***Revista de Investigación en Educación***, 3.

— (2009): "Matilde Huici (1890-1965)", en P. Alcalá Cortijo, C. Corrales Rodríguez y J. López Giráldez (coords.), ***Ni tontas ni locas. Las intelectuales en Madrid del primer tercio del siglo XX***, España, FECYT, pp. 193-197.

— (2010): "Regina Lago: una psicóloga comprometida con la infancia durante la guerra civil española", ***CEE Participación Educativa***, 14, pp. 211-220.

García de Fez, S. (2009): "Una patria de ida y vuelta: la hora de España en los colegios del exilio en la ciudad de México", ***Migraciones y exilios***, 10, pp. 9-24.

— (2010): ***La identidad nacional de los colegios del exilio republicano español en la ciudad de México*** [Tesis doctoral], Valencia, Universidad de Valencia.

— (2011): "Una escuela desconocida del exilio: la polémica en torno al Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón", ***Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació***, 17, pp. 213-235.

García Diego, J. (2015): ***Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual***, México D. F., El Colegio de México.

García Lorca, I. (1998): "Soy más radical que cuando tenía veinticinco años", ***Revista Residencia***, 6 [en línea].

— (2002): ***Recuerdos míos***, Barcelona, Tusquets.

García Ramis, M. (1986), ***Felices días, tío Sergio***, San Juan, Ira.

Gascón, E. y Ramos, C. (2002): ***Wellesley, recuerdo ileso. Una celebración de lo hispano en el 125 aniversario***, Lleida, Milenio.

Gascón Vera, E. y Renjilian-Burgy, J. (1992): ***Justina. Homenaje a Justina Ruiz de Conde en su ochenta cumpleaños***, ALDEEU.

Giner de los Ríos, F. (1983): "Algunos recuerdos personales", en ***El exilio español en México***, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 7-18.

Girard, R. (1986): ***El chivo expiatorio***, Barcelona, Anagrama.

González, E. (2019): "La Embajada de Chile acogió a cerca de 4.000 refugiados durante la Guerra Civil", ***The Diplomat in Spain*** [en línea].

González Lamela, M. P. (1999): ***El exilio artístico español en el Caribe: Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico, 1939-1960***, A Coruña, Ediciós do Castro.

González Muñiz, M. Á. (1980): "Introducción", en J. M. Quiroga Pla, ***Morir al día***, Madrid, Editorial Molinos de Agua, pp. 7-14.

González Tejera, N. (2007): "El exilio de republicanos españoles a República Dominicana, 1939-1940", ***Clío***, 174, pp. 135-158.

Gordon, E. P. (1917): ***Alice Gordon Gulick. Her Life and Work in Spain***, Fleming H. Revel Company.

Guardia, C. (de la) (2000): "Misioneras y feministas. La empresa educadora de Alice Gordon Gulick", en C. González Groba ***et al.*** (eds.), ***Travelling Across Cultures/Viaxes Intercuiturais. The Twentieth Century Experience***, Santiago de Compostela, Publicaciones USC, pp. 283-295.

— (2007): "Los discursos de la diferencia. Género y ciudadanía", en M. Pérez Ledesma (dir.), ***De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España***, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, pp. 593-625.

— (2010): "Diásporas culturales. Los republicanos españoles y la transformación del hispanismo estadounidense", ***Miríada Hispánica***, 1, pp. 117-129.

— (2016): ***Victoria Kent y Louise Crane en Nueva York. Un exilio compartido***, Madrid, Sílex.

— (2016): "El poder de los afectos. Amistad y cooperación entre las modernas españolas, latinoamericanas y estadounidenses (1920-1987)", en P. Toboso (coord.), ***Redes, alianzas y grupos de poder en el mundo atlántico***, Madrid, Síntesis.

— (2019): "Los caminos del exilio de las republicanas españolas en Estados Unidos", en M. Huguet y E. Cerdá (eds.), ***Miradas encontradas. Sociedades y ciudadanías de España en Estados Unidos***, Madrid, Los Libros de la Catarata.

— (2020): "Cartas a Elo. Afecto, complicidad y reconstrucción identitaria en la correspondencia entre Justina Ruiz de Conde y Consuelo Berges", en G. Lima Grecco y A. Aparecida de Figueiredo (coords.), ***Escrituras de autoría femenina e identidades iberoamericanas***, Madrid, UAM Ediciones.

Guilera Rico, L. (2007-2008): "Companya. La revista de la dona (el somni de la dona lliure)", ***Revista Catalana de Pedadogía***, 6, pp. 381-398.

Gullón, R. (1977): "El ensayo y la crítica", en VV. AA., ***El exilio español de 1939***, Madrid, Taurus, pp. 247-286.

Gutiérrez Vega, Z. (2001): ***Victoria Kent. Una vida al servicio del humanismo liberal***, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Herrero González, F. (2003): ***Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia*** [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Herrerón López, A. (2007): ***El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)***, Madrid, Siglo XXI Editores.

Hoyos Puente, J. (2012): ***La utopía del regreso. Proyectos de Estado y sueños de nación en el exilio republicano en México***, Ciudad de México, El Colegio de México.

Huguet Santos, M. (2015): "Tradición misional y legado de las educadoras estadounidenses en España", en J. Cuesta Bustillo ***et al.***, ***La Residencia de Señoritas y otras redes culturales***

femeninas, Salamanca-Madrid, Ediciones US-Fundación Ortega y Gasset, pp. 71-116.
HUGHEY JR., J. D. (1957): "A Swedish Baptist Pioneer In Spain", ***Review and Expositor***, pp. 101-110.
HUNTINGTON, S. (1929): "The International Institute at Madrid", ***Hispania***, 12 (3), pp. 279-286.
IBÁÑEZ TARÍN, M. (2019): ***Los profesores de Segunda Enseñanza en la Guerra Civil***, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.
IGLESIAS, M. A. (2000): ***Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires***, Madrid, La Esfera de los Libros.
IORDACHE, L. (2014): "Maestros de los 'niños de la guerra' de España en la Unión Soviética. Juan Bote y la represión del Gulag", ***Migraciones y exilios***, 14, pp. 105-123.
JIMÉNEZ, J. R. (2008): ***Isla de la simpatía***, San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
JOHNSON, R. (1997): "Spanish Emigrés of 1939 as Professors and Scholars in the US", ***Hispania***, 80 (2), pp. 256-267.
JULIÁ, S. (ed.) (1999): ***Víctimas de la Guerra Civil***, Madrid, Temas de Hoy.
LACALZADA DE MATEO, M. J. (2012.): ***Concepción Arenal: mentalidad y proyección social***, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
LAVANCHY, S. (1994): ***La educación preescolar: desafío y aventura***, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
LEAL MUNÁRRIZ, N. M. (2006-2009): "Las biografías de Luis Leal Crespo y Pilar Munárriz", DUGiFonsEspecials [en línea].
LEMUS LÓPEZ, E. (1998): "La investigación de los refugiados españoles en Chile: fuentes y hallazgos en un exilio de larga duración", ***Exils et Migrations Iberiques vers l'Amérique Latine***, 5, pp. 273-293.
— (2002): "Identidad e identidades nacionales en los republicanos españoles de Chile", ***Ayer***, 47, pp. 155-181.
LEMUS LÓPEZ, E. y CORDERO, I (2019): "Mauritania y el Sáhara español entre Argelia y Marruecos (1969-1979)", ***Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales***, 41, pp. 305-333.
LEÓN, M. T. (1998): ***Memoria de la melancolía***, Madrid, Castalia.
LEZAMA LIMA, E. (2006): "María y Lezama, encuentros en La Habana", en J. Fornieles (ed.), ***Correspondencia entre José Lezama Lima y María Zambrano, y entre María Zambrano y María Luisa Bautista***, Sevilla, Espuela de Plata.
LIDA, C. (1988): ***La Casa de España en México***, México D. F., El Colegio de México.
— (1997): ***Inmigración y exilio. Reflexiones sobre el caso español***, México D. F., Madrid, Siglo XXI Editores.
— (2009): ***Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades***, México D. F., El Colegio de México.
LIDA, C. y MATESANZ, J. A. (1990): ***El Colegio de México: una hazaña cultural (1940-1962)***, México D. F., El Colegio de México.
LIDA, C., MATESANZ, J. A. y MORÁN, B. (1989): "Las instituciones mexicanas y los intelectuales españoles refugiados: la Casa de España en México y los colegios del exilio", en J. L. Abellán y A. Monclús (coords.), ***El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. Vol. 11***, Barcelona, Anthropos.
LLORÉNS, V. (1974): "Perfil literario de una emigración política", en ***Aspectos sociales de la literatura española***, Madrid, Castalia, pp. 215-244.
— (1976): ***La emigración republicana***, Madrid, Taurus.
LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (2009): "El Ateneo español de México y el exilio intelectual republicano", ***Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura***, 735, pp. 41-55.
LUSA MONFORTE, G. (S/F): "Nota acerca de María Herrero Irache (1871-1966), discípula de Alice

Gordon Gulick" [Inédito, cortesía del autor].
McCarthy, M. (1987): "The Legion of the Forgotten", en N. Macdonald, ***Homage to the Spanish Exiles. Voices from the Spanish Civil War***, New York, Insight Books, pp. 15-25.
Madariaga Álvarez-Prida, P. (2019): "Recuerdos de infancia, de la guerra y del exilio", en P. Nova y E. Sánchez de Madariaga (eds.), ***Caminando fronteras. Memorias del exilio republicano español***, Madrid, Ministerio de Justicia, pp. 51-67.
Madariaga Garcés de los Fayos, A., Sáenz de Biteri Ugariza, I. y Fariña Díaz, C. (2008): ***Tres tesis en el entorno de Euzko Etxea***, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
Magallón Portolés, C. (2007): "El Laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls in Spain, y la formación de las jóvenes científicas españolas", ***Asclepio: Revista de historia de la medicina y de la ciencia***, 59 (2), pp. 37-62.
Mancebo, M. F. (2003): "El exilio en Chile. Testimonio de Ovidio Oltra", ***Cuadernos republicanos***, 51, pp. 65-79.
— (2008): ***La España de los exilios***, Valencia, Publicaciones de la Universitat de València.
Mangini, S. (2001): ***Las modernas de Madrid: las grandes intelectuales españolas de la vanguardia***, Península.
Manríquez Bergenfreid, C. y Suárez González, A. (2012): "El republicanismo gallego en Chile: las crónicas de Suárez Picallo", ***Madrygal: Revista de Estudios Gallegos***, 12, pp. 87- 95.
Manzaneque Olmedo, M. A. (s/f): "La obra de Fliedner en España (1870-1939)" [en línea].
— (2017): ***Exposición Conmemorativa del V Centenario de la Reforma, 1517-2017. Rescatando un tesoro protestante*** [Exposición], Fundación Federico Fliedner/Universidad Complutense de Madrid/Abadía de Montserrat.
Marichal, J. (1976): "Las fases políticas del exilio (1939-1975)", en J. L. Abellán (coord.), ***El exilio español de 1939. Tomo 2***, Madrid, Taurus, pp. 227-236.
Marquès Sureda, S. (1986): "El magisteri public gironí (1939-1941). La repressió", en VV. AA., ***La guerra civil a les comarques gironines (1936-39)***, Girona, Cercle d'Estudis Històrics i Socials.
— (1988): "La repressió en el magisteri gironí (1939-1949)", ***Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogía***, 1, pp. 17-48.
— (1997): "El exilio de los maestros republicanos de Cataluña", ***Historia de la educación***, 16, pp. 351-362.
Marquès Sureda, S. y Martín Frechilla, J. J. (2002): ***La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela***, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
Martín Eced, T. (1991): ***Innovadores de la educación en España***, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
Martínez Gorroño, M. E (2009): "El impulso educativo, cultural, científico, deportivo y socioeconómico que significó el exilio español republicano en Colombia: una significativa contribución al progreso", ***Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura***, 739, pp. 1045-1062.
Martínez Iturria, J. I. (s/f): ***Plan de actuaciones arquitectónicas del colegio El Porvenir***, Fundación Federico Fliedner.
Martínez Sierra, M. (2000): ***Gregorio y yo. Medio siglo de colaboración***, Madrid, Pre-textos.
Mateos, A. (2009): ***La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados (1939-1945)***, Madrid, Alianza.
Matesanz, J. A. (2000): ***Las raíces del exilio. México ante la guerra civil española (1936-1939)***, México D. F., UNAM-El Colegio de México.
Mir, C. (1999): "Violencia política, coacción legal y oposición interior", ***Ayer***, 33, pp. 115-45.

— (2000): ***Vivir es sobrevivir: justicia, orden y marginación en la Cataluña rural de posguerra***, Lleida, Milenio.

Mira Abad, A. y Moreno Seco, M. (2010): "Españolas exiliadas y emigrantes: encuentros y desencuentros en Francia", ***Les Cahiers de Framespa, Nouveaux champs de l'histoire sociale***, 5 [en línea].

Missé, A. (2012): "02 Toulouse", ***Exilio. La historia olvidada***, El País Selección Ebook.

Molero Pintado, A. (2009): "La Segunda República y la formación de maestros", ***Tendencias pedagógicas***, 14, pp. 85-94.

Morales, M. L. (2019): ***Alguien a quien conocí***, Madrid, Renacimiento.

Morán Gortari, B. (2002): "Los que despertaron vocaciones y levantaron pasiones: los colegios del exilio en la Ciudad de México" [en línea].

Morán Gortari, B. y Sánchez Andrés, A. (2010): "El exilio de Zambrano en México y sus primeras colaboraciones en revistas mexicanas", en A. Sánchez Cuervo ***et al.*** (coords.), ***María Zambrano: pensamiento y exilio***, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 81-110.

Moreno Casanova, J. J. (2002): "Calixto García Íñiguez y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer", ***Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar***, 89, pp. 233-260.

Moreno Martínez, P. L. (2008): ***Educación popular en la Segunda República española. Carmen Conde, Antonio Oliver y la Universidad Popular de Cartagena***, Madrid, Biblioteca Nueva.

Morente Valero, F. (1993): "La depuración del magisterio nacional: Barcelona, 1939-1941", ***UAvenç***, 175, pp. 12-20.

— (1997): ***La escuela y el estado nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936-1943)***, Valladolid, Ámbito Ediciones.

Morla Lynch, C. (2003): ***Informes diplomáticos sobre la guerra civil española***, Santiago de Chile, RIL Editores.

Moya, J. (1986): "Notas sobre las fuentes para el estudio de la inmigración española en Buenos Aires", ***Estudios Migratorios Latinoamericanos***, 4, pp. 497-503.

Muñoz López, P. (2007): "La educación del ciudadano: del Informe Quintana a la LOGSE", en M. Pérez Ledesma (dir.), ***De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España***, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pp. 657-694.

Muñoz Rojas, R. (2009): ***"Poco a poco os hablaré de todo". Historia del exilio en Nueva York de la familia de los Ríos, Giner, Urruti. Cartas, 1936-1953***, Madrid, Residencia de Estudiantes.

Naranjo Orovio, C. (2007a): "El exilio republicano español en Puerto Rico", en D. Pla (coord.), ***Pan, trabajo y hogar. El exilio republicano español en América Latina***, México D. F., Instituto Nacional de Migración, pp. 567-612.

— (2007b): "Los caminos de la JAE en América Latina: redes y lazos al servicio de los exiliados republicanos", ***Revista de Indias***, 239, pp. 283-306.

— (2010): "Las redes de un exilio errante: republicanos españoles en Santo Domingo, Puerto Rico y Cuba", en R. C. Rosario Fernández (coord.), ***El exilio republicano español en la sociedad dominicana***, Santo Domingo, Comisión Permanente de Efemérides Patrias.

Naranjo Orovio, C. y Puig-Samper, M. A. (2000): "Fernando Ortiz y las relaciones científicas hispano-cubanas, 1900-1940", ***Revista de Indias***, 219, pp. 477-504.

— (2002): "Relaciones culturales entre el Centro de Estudios Históricos de Madrid y la Universidad de Puerto Rico", en ***Los lazos de la cultura. El Centro de Estudios Históricos de Madrid y la Universidad de Puerto Rico (1916-1939)***, Madrid, CSIC, pp. 153-190.

— (2007): "Las redes de la ciencia: la JAE en el exilio", ***Asclepio***, 2, pp. 231-254.

— (2009): "De isla en isla. Los españoles exiliados en Santo Domingo, Puerto Rico y Cuba",

Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura, 735, pp. 87-112.
NASH, M. (2006): ***Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil***, Madrid, Taurus.
NAVARRO, C. (2002): "La figura del maestro en la Escuela de la República", ***Revista Universitaria de Formación del Profesorado***, 43, pp. 21-37.
NEGRÍN FAJARDO, O. (1992): "El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica", ***Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación***, 11, pp. 143-177.
NERUDA, P. (1974): ***Confieso que he vivido***, Madrid, Círculo de Lectores.
— (1975): ***Confieso que he vivido. Memorias***, Barcelona, Seix Barral.
— (2002): ***Para nacer he nacido***, Barcelona, Seix Barral.
NIÑO, A. (2005): "Las relaciones culturales como punto de reencuentro hispano-estadounidense en M. D. Elizalde y L. Delgado, ***España y Estados Unidos en el siglo XX***, Madrid, CSIC, pp. 57-94.
— (2008): "El exilio de 1939 y la movilización estadounidense a favor de los académicos españoles", en A. Dubet y S. Urdician (coords.), ***Exils, passages et transitions. Chemins d'une recherche sur les marges***, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal, pp. 73-83.
NORAMBUENA, C. y GARAY, C. (2001): ***España 1939: los frutos de la memoria. Disconformes y exiliados, artistas e intelectuales españoles en Chile (1939-2000)***, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile.
NOVA MELLE, P. y SÁNCHEZ DE MADARIAGA, E. (2019): ***Caminando fronteras. Memorias del exilio republicano español***, Madrid, Ministerio de Justicia, pp. 51-67.
ONTAÑÓN, E. (2015): "¿Sino distinción de sexo? Mujeres y educación en España desde la Restauración a la Segunda República", en ***Mujeres en vanguardia. La Residencia de Señoritas en su centenario***, Madrid, Residencia de Estudiantes, pp. 178-192.
ORBÓN, T. (2006): "Encuentros en el palacio Orbón", ***Correspondencia entre José Lezama Lima y María Zambrano, y entre María Zambrano y María Luisa Bautista***, Sevilla, Espuela de Plata, pp. 11-20.
ORTUÑO MARTÍNEZ, B. (2010), ***El exilio y la emigración española de posguerra en Buenos Aires, 1936-1956*** [Tesis doctoral], Alicante, Universidad de Alicante.
— (2012): "En busca de un submarino: crónica a bordo del buque insignia del exilio republicano en Argentina: el Massilia", ***Cahiers de civilisation espagnole contemporaine***, 9 [en línea].
PALAU DE NEMES, G. (2010): "Zenobia y el Nobel", en E. Cortés Ibáñez (coord.), ***Zenobia Camprubí y la Edad de Plata de la cultura española***, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 424-440.
PARDO BAZÁN, E. (1886): "Apuntes autobiográficos", en ***Los pazos de Ulloa***, Barcelona, Daniel Cortezo y Cía.
PARGA, C. (2020): ***Antes que sea tarde***, Sevilla, Renacimiento.
PENADO, D. J. (2012): "México y Chile ante la guerra civil española: dos polos opuestos de actuación latinoamericana en la Sociedad de Naciones", en ***Actas del Congreso Internacional: América Latina. La autonomía de una región***, Madrid, Trama Editorial, pp. 1449-1460.
PENCHE, J. (2020): "La república de las militantes", ***Deia*** [en línea].
PIÑÓN VARELA, P. (2015): ***Go West Young Women! Redes transatlánticas e internacionalismo cultural. Las mujeres como protagonistas del intercambio académico entre España y los Estados Unidos (1919-1939)*** [Tesis doctoral], Madrid, UNED.
— (2017): Conferencia "De Camuñas a Nueva York. El viaje de Carolina Marcial Dorado", Jornadas de Agradecimiento a la Misión Evangélica de Federico Fliedner (16-17 de mayo).
PLA BRUGAT, D. (1994): "Características del exilio en México en 1939", en C. Lida (comp.), ***Una***

inmigración privilegiada: comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX, Madrid, Alianza, pp. 218-231.

— (2003): ***El aroma del recuerdo. Narraciones de españoles refugiados en México***, México D. F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

— (2007): "1939", en J. Canal (ed.), ***Exilios. Los éxodos políticos en la historia de España, siglos XV-XX***, Madrid, Sílex, pp. 241-268.

Portela Yáñez, C. (ed.) (1991): ***Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe: 1939-1989. Memorias del Congreso Conmemorativo celebrado en San Juan de Puerto Rico***, A Coruña: Ediciós do Castro.

Posada Gallego, C. (2017): "Sofía Novoa Ortiz: una pianista de la Edad de Plata", en A. Sagarra Gamazo (coord.), ***Liberales, cultivadas y activas: redes culturales, lazos de amistad***, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 141-171.

Prados, L. (2005): "Los niños de Leningrado", ***El País*** [en línea].

Quero Moreno, J. M. (2008): ***El protestantismo en la renovación del sistema educativo en España*** [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Quijada, M. (1991): ***Aires de República, aires de Cruzada: la guerra civil española en Argentina***, Barcelona, Sendai.

Ramos Zamora, S. (2012): "Un ejercicio de intervención de la memoria: la represión de las maestras de la Segunda República", en E. Sánchez de Madariaga (ed.), ***Las maestras de la República***, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 147-165.

Real Academia de la Historia (s/f): "Pérez Villanueva Tovar" y "Francisco Giner de los Ríos", ***Diccionario biográfico*** [en línea].

Real Mercadal, N., Vernet, M. T. y Muria, A. (1998): ***El Club Femení i d'Esports de Barcelona, plataforma d'acció cultural***, L'Abadia de Montserrat.

Reyes Lorite, A. (2019): "Biografía de Manuela Sánchez Escamilla (Doña Manola)" [Inédito, cortesía del autor].

Rico Diener, E. (2016): "El proyecto pedagógico del Colegio Madrid. 75 años construyendo una experiencia educativa", en ***Transatlántica de Educación***, 16, pp. 10-32.

Rodrigo, A. (1999): ***Mujer y exilio, 1939***, Madrid, Compañía Literaria.

Rodríguez de Lecea, T. (1980): "La escuela de la Institución", ***Historia 16***, 49, pp. 68- 72.

Rodríguez Domingo, A. (ed.) (1997): ***Memorias de la familia Fliedner: más de 100 años al servicio del protestantismo en España***, Barcelona, Gayata.

Romero, C. (1993): "Testimonio de una mujer del exilio", ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Editorial Joaquín Mortiz, pp. 116-139.

Roosevelt, E. (1992): ***The Autobiography of Eleanor Roosevelt***, New York, Da Capo Press.

Rubio, J. (1977): ***La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce con el fin de la II República española (3 vols.)***, Madrid, Librería Editorial San Martín.

Ruiz Funes, C. (2000): "Señas de identidad de las mujeres españolas exiliadas en México", J. Aceves Lozano (coord.), ***Historia oral, ensayos y aportes de investigación***, México, Ciesas, pp. 177-185.

Ruiz Manjón, O. (2007a): ***Fernando de los Ríos. Un intelectual en el PSOE***, Madrid, Síntesis.

— (2007b): "Gloria Giner de los Ríos. Noticia biográfica de una madrileña", ***Cuadernos de Historia Contemporánea***, Vol. Extraordinario, pp. 265-272.

Sagarra Gamazo, A. (2017): "Carolina Marcial-Dorado. En español por 'New York, 5th Avenue'", en ***Liberales, cultivadas y activas: redes culturales, lazos de amistad***, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 171-221.

Salinas, J. (2003): ***Travesías: memorias***, Barcelona, Tusquets.

Salinas, P. (1984): ***Cartas de amor a Margarita (1912-1915). Edición de Soledad Salinas de Marichal***, Madrid.

Salper, R. (2014): ***Domestic Subversive. A Feminist's Take on the Left, 1960-1976***, Tucson, Anaphora Literary Press.

Samaniego Boneu, M. (1977): ***La política educativa en la Segunda República***, Madrid, CSIC.

San Román, S. (1998): ***Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España***, Barcelona, Ariel Practium.

— (2001): "Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)", ***Education Policy Analysis Archives***, 9 (19).

Sánchez Arbós, M. (2007): ***Una escuela soñada***, Madrid, Biblioteca Nueva.

Sánchez de Madariaga, E. (ed.) (2012): ***Las maestras de la República***, Madrid, Los Libros de la Catarata.

— (2013): "Las rutas desconocidas del Éxodo: César de Madariaga y el exilio republicano español", en M. Pérez Ledesma (ed.), ***Trayectorias trasatlánticas (siglo XX). Personajes y redes entre España y América***, Madrid, Ediciones Polifemo, pp. 199-227.

— (2017): "Escritura epistolar y redes sociales. Pilar de Madariaga, Vassar College y el Exilio", ***Ayer***, 105 (1), pp. 129-154.

Sans, M. M. (1993): "Mi salida de España en 1929", en B. Bravo (ed.), ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Joaquín Mortiz.

Santos, B. Ordóñez, M. y Tuñón, E. (2007): "Tres fuentes para el exilio español en México", ***Migraciones y exilios***, 8, pp. 95-104.

Sapag Muñoz de la Peña, P. (1996): ***Propaganda republicana y franquista en Chile durante la guerra civil española*** [Tesis doctoral], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Sarasúa, C. (2002): "Aprendiendo a ser mujeres. La educación de las niñas en la España del siglo XIX", ***Cuadernos de Historia Contemporánea***, 24, pp. 281-300.

Scanlon, G. (1986): ***La polémica feminista en la España contemporánea***, Madrid, Siglo XXI Editores.

Sierra, V. (2008/2009): ***Palabras huérfanas. Los niños de la Guerra Civil***, Madrid, Taurus [ebook].

Tarragona, M. (1993): en ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, Editorial Joaquín Mortiz, México.

Teruel Benavente, J. (2004): "Los años norteamericanos de Luis Cernuda, Middlebury College, verano del 48", en I. Lerner, R. Noval y A. Alonso (coords.), ***Actas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (Nueva York, 16-21 de julio de 2001), Vol. 3***, pp. 577-584.

Thompson, P. (2000): ***The voice of the past: Oral History***, New York, Oxford University Press.

Tornafoch, X. (2003): "Personatges: Estrella Cortichs, una mestra de Gironella", ***L'Erol: revista cultural del Berguedà***, 77, pp. 33-35 [en línea].

— (2019): "Estrella Cortichs, una maestra innovadora y comprometida en la España de los años treinta", ***The Conversation*** [en línea].

Tubau i Gallinat, J. M. (2018): ***Enriqueta Gallinat. Una republicana barcelonina del segle XX***, Barcelona, Fundació Josep Irla.

Tuñón, J. (2014): ***Educación y exilio español en México. El Instituto Luis Vives, 1939-2010***, México D. F., INAH.

Ucelay, M. (1992): "El club teatral Anfistora", en D. Dougherty y M. Vilches (coords.), ***El teatro en España: entre la tradición y la vanguardia***, Madrid, CSIC, pp. 453-466.

Ulacia Altolaguirre, P. (2018): ***Concha Méndez. Memorias habladas, memorias armadas***,

Sevilla, Renacimiento.
Uría, J. (1984): "La depuración de maestros asturianos en los años 40", ***Andecha Pedagógica***, 12, pp. 9-11.
Valero Pie, A. (ed.) (2015): ***Los empeños de una casa. Actores y redes en los inicios del Colegio de México, 1940-1950***, México D. F., El Colegio de México.
Varela-Lago, A. (2008): ***Conquerors, immigrants, exiles: the Spanish Diaspora in the United States (1848-1948)*** [Tesis doctoral], San Diego, University of California.
Vásquez, C. (1992): "La Torre de Puerto Rico: síntesis del pensamiento de una época", en ***América. Cahiers du Criccal***, 9/10, pp. 75-86.
— (2011): "Breves notas sobre el exilio español en Puerto Rico", ***Revista Letral***, 6, pp. 1-5.
Vázquez Matos, D. (2005): "La escuela libre de La Habana: vivero de inquietudes y desvelos renovadores", Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [edición digital].
Vázquez Ramil, R. (2015): "La Residencia de Señoritas de Madrid durante la Segunda República: entre la alta cultura y el brillo social", ***Espacio, tiempo y educación***, 2-1, pp. 323-346.
Vázquez Riveiro, A. (1989): ***Winnipeg: cuando la libertad tuvo nombre de barco***, Madrid, Ediciones Meigas.
Vega, B. (1984): ***La emigración española de 1939 y los inicios del marxismo-leninismo en la República Dominicana***, Santo Domingo, Fundación Cultural Dominicana.
Véguez, R. (2017): ***In the Green Mountains of Vermont: Spanish and Latin American Exiles in the Middlebury College Spanish School (1937-1963)***, Middlebury [en línea].
Vilanou i Torrano, C. y Molas, M. J. (2002): ***Mestres i exil. Jornadas de estudi i reflexió***, Barcelona, Publications Universitat de Barcelona.
Vilar, J. B. (2008/2009): "El exilio español de 1939 en el Norte de África", ***Historia del presente***, 2, pp. 19-42.
— (2009): "¡Ay de los vencidos!: el exilio y los países de acogida", en A. Mateos López (coord.), ***El exilio español de 1939 en el Norte de África***, Ediciones Eneida.
Viñao, A. (2004): ***Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX***, Madrid, Marcial Pons.
VV. AA. (1901): ***Recuerdo a la memoria de D. Federico Fliedner***, Madrid, Librería Nacional y Extranjera.
VV. AA. (1944): ***Libro de la Primera Reunión de Profesores Universitarios Españoles Emigrados***, La Habana, Talleres Tipográficos "La Mercantil".
Wert, C. (2015): "En clave de futuro", en ***Boletín de la Institución Libre de Enseñanza***, 97-98 (Francisco Giner de los Ríos en el centenario de su muerte), pp. 97-98.
Williams-Gil (2007):
Yusta, M. (2008): "Género e identidad femenina en el exilio. Mujeres Antifascistas Españolas (1946-1950), ***Pasado y memoria***, 7, pp. 143-163.
— (2013): "Género y antifascismo en España. De la II República a la Guerra Fría (1931-1950)", ***Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales (IEHS)***, 28, pp. 227-247.
Zárraga, M. (1927): "La ilustre doctora española que solo vive para España", ***ABC*** (23 de octubre).
Zubiaurre, P. (2014): ***Epistolario de Pilar de Zubiaurre (edición de Iker González-Allende)***, Woodbridge, Tamesis Books.
Zulueta, C. (1992): ***Cien años de educación de la mujer española. Historia del Instituto Internacional***, Madrid, Castalia.
— (2000): ***La España que pudo ser: memorias de una institucionista republicana***, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
— (2001): ***Compañeros de paseo***, Madrid, Renacimiento.

— (2004): ***Caminos de España y América***, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Zulueta, C. y Moreno, A. (1993): ***Ni convento ni College. La Residencia de Señoritas***, Madrid, CSIC.

Zweig, S. (2002): ***Mundos de ayer. Memorias de un europeo***, Barcelona, Acantilado.

FILMOGRAFÍA Y MATERIAL AUDIOVISUAL

Ackelsberg, M. (8 de septiembre de 2017): "Orígenes e historia de la Federación de Mujeres Libres", ***Jornada 80 Aniversario de Mujeres Libres*** [YouTube, en línea].

Albert, A. y Subirats, S. (2013): ***Desde el silencio. El exilio republicano en el Norte de África*** [documental]. País: España.

Balló, T., Jiménez Núñez, M. y Torres, S. (2013-2014): ***Las Sinsombrero*** [documental]. País: España.

Camino, J. (2001): ***Los niños de Rusia*** [documental]. País: España.

Larrauri, J. (2013): ***La luz de aquella tierra*** [documental]. País: España.

Navarro Bustamante, P. y Vidal Carpio, P. (2011): ***Historia Contemporánea del País Valenciano*** [material audiovisual]. País: España.

Pérez Solano, P. (2014): ***Las maestras de la República*** [documental]. País: España.

Tapia, G. (2007): ***Misiones Pedagógicas, 1934-1936*** [documental]. País: España.

Vicente Villanueva, L. (9 de septiembre de 2017): "La revista ***Mujeres libres***. Inicio de la red de cordialidad", ***Jornada 80 Aniversario de Mujeres Libres*** [YouTube, en línea].

NOTAS

1 . Archivo Histórico de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, ***Libro de Actas (1871-1894)***.

2 . ***Memoria Anual de la Residencia de Señoritas para la JAE*** (1928).

3 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

4 . ***Ibídem***.

5 . ***Ibídem***.

6 . Lyceum Club Femenino (1929): ***Reglamento***, Madrid, Ramona Velasco, viuda de P. Pérez.

7 . Los republicanos (1932): "Las mujeres se unen", ***La Voz***, 3 de diciembre.

8 . Juan del Sarto (1936): "La Asociación Femenina de Educación Cívica. María Martínez Sierra funda en España una Asociación feminista de acentuado perfil europeo y de amplias orientaciones modernas". ***Crónica***, 136, 19 de junio.

9 . (1932): "Asociación Femenina de Educación Cívica", ***El Sol***, 2 de febrero.

10 . Juan del Sarto (1936).

11 . Sin firma: "Los intelectuales", ***Mujeres libres***, Día 65 de la Revolución, Madrid.

12 . ***Correspondencia Consuelo Berges-Justina Ruiz de Conde***, Justina Ruiz de Conde Papers, Wellesley College Archives.

13 . "A vosotras", ***Nosotras***, 10 de noviembre de 1931, citado por Danièle Bussy Genevois (2007): "Feminismo, nacionalismo, lirismo: lectura de la prensa para mujeres en la España contemporánea", ***Actas del V Congreso de la AIH***, vol. III.

14 . Tapia, Gonzalo (director) (2007): ***Misiones Pedagógicas, 1934-1936*** [documental]. País: España.

15 . Santos Juliá (ed.) (1999): *Víctimas de la Guerra Civil*, Madrid, Temas de Hoy; Julián Casanova (ed.) (2002): *Morir, matar, sobrevivir: la violencia en la dictadura de Franco*,

Barcelona, Crítica; y Conxita Mir (2000): *Vivir es sobrevivir: justicia, orden y marginación en la Cataluña rural de posguerra*, Lleida, Milenio; y (1999): "Violencia política, coacción legal y oposición interior", en *Ayer (El primer franquismo)*, 33, pp. 115-148.

16 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, *Entrevista a Estrella Cortichs Viñals* (Libro 26, 1).

17 . (1937): ***Ayuda. Boletín del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español***, 3, México D. F.

18 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

19 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Enriqueta Ortega*** (Libro 79).

20 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Carme Raure*** (Libro 94).

21 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Carme Raure*** (Libro 94).

22 . AHN, Sección Guerra Civil, Archivo Carlos Esplá, ***Listados de embarque***.

23 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes Orales México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26, 1, p. 220).

24 . Department of Labor, Immigration and Naturalization Service, ***Annual Report of Secretary and mimeographed releases*** [en línea].

25 . Vilma Bornemann, ***Borrador del discurso para el homenaje de la jubilación de Ucelay*** (Margarita Ucelay, Faculty/Staff Visitor Bio Files, Barnard College Archives).

26 . ***Margarita Ucelay***, Faculty/Staff Visitor Bio Files, Barnard College Archives.

27 . ***Ibídem***.

28 . "Carolina Marcial Dorado", ***Barnard College Alumnae Montly***, Noviembre de 1941.

29 . ***Carta del 10 de enero de 1917 de Butler a Federico de Onís***, Central Files, UA-001, Rare Books and Manuscript Library, Columbia University Archives.

30 . Instituto de las Españas en los Estados Unidos, Lope de Vega Festival, Historical Photograph Collection, Box 30, Rare Books and Manuscript Library, Columbia University Archives.

31 . International Institute for Girls in Spain, ***Records, 1871-1993***: Biographical/Historical [***online***].

32 . ***Agendas de Carmen Conde***, Archivo Carmen Conde, Fundación Carmen Conde-Antonio Oliver. Agradezco a Caridad Hernández el acceso y su excelente transcripción comentada de

las mismas.

33 . ***Margarita Ucelay***, Faculty/Staff Visitor Bio Files, Barnard College Files.

34 . Middlebury College Archives (1944): ***Spanish Office***, August 3.

35 . Middlebury College Archives (1945): ***Invitation Letters***.

36 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá, ***Listados de embarque. Relación del Alsina, con destino a Venezuela y Argentina*** (sig.3.2b/2291).

37 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Historia Oral: el Exilio español en México. ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

38 . ***Ibídem***.

39 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***. "Entrevista a Coro Arizmendi", 5 y 12 de marzo de 2012, México D. F.

40 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***. "Entrevista a Carmen Romero", 6 de marzo de 2012, México D. F.

41 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***. "Entrevista a Mari Carmen Bilbao", México D. F.

42 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, ***Carta de Carlos Esplá a Jesús Revaque*** (25 de abril de 1941).

43 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4437).

44 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4438).

45 . ***Carta de Enriqueta Linares a Indalecio Prieto*** (AMAE, M-110), reproducida por Pilar Domínguez Prats (1992).

46 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8ª/4401): ***Carta de Revaque a Esplá***, 23 de enero de 1943.

47 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevistas***.

48 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4438): ***Censo de maestros refugiados en México, 1942***.

49 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Enriqueta Ortega*** (Libro 79).

50 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

51 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Encarnita Tagüeña", 7 de

marzo de 2012, México D. F.

52 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Coro Arizmendi", 5 y 12 de marzo de 2012, México D. F.

53 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4428): JARE, ***Servicios de enseñanza que se mantienen***.

54 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26, 1).

55 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4438): ***Censo de maestros refugiados en México, 1942***.

56 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4422-a).

57 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

58 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26, 1, p. 264).

59 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (sig.3.8a/4405).

60 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Mercedes Gili", 12 de marzo de 2012, México D. F.

61 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Coro Arizmendi", 5 y 12 de marzo de 2012, México D. F.

62 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo Carlos Esplá (3.8b/4438): ***Censo de maestros refugiados en México, 1942***.

63 . Marquès Sureda, Salomó (2004): ***Entrevistes a antics alumnes del Colegio Cervantes***, 13 de noviembre.

64 . ***Entrevista a Leal*** en Domínguez Prat (1992: 316).

65 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Mari Carmen Bilbao".

66 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Mercedes Gili", 12 de marzo de 2012; "Entrevista a Encarnita Tagüeña", 7 de marzo de 2012.

67 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26, 1, pp. 242-43).

68 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

69 . Entrevista a Guillermina Medrano realizada por Consuelo Naranjo Orovio (Washington D. C., 26 de junio de 1984), recogida en parte en su artículo "Las redes del exilio errante.

Republicanos españoles en Santo Domingo, Puerto Rico y Cuba", en R. C. Rosario (coord.) (2010): ***El exilio republicano español en la sociedad dominicana***, Santo Domingo, Academia Dominicana de la Historia, pp. 131-161.

70 . AHN, Sección Guerra Civil, Salamanca, Archivo de Historia Oral: el Exilio español en México, ***Entrevista a Estrella Cortichs Viñals*** (Libro 26).

71 . Díaz, Mari Paz (2016): ***Huelva. Buenas noticias***, 12 de febrero.

72 . ***Carta de José Lezama Lima a María Zambrano*** (1939), reproducida en Fornielles (2006: 88).

73 . Universitat de Girona, Biblioteca. Fons Magisteri Exiliat de Catalunya.

74 . Universitat di Girona, Biblioteca. Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Entrevista a Eulalia Jordana Creus***.

75 . Pedro Montesinos (1995): ***El Universal***, 16 de enero.

76 . Universitat di Girona, Biblioteca, Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Entrevista a Miren Zubizarreta***.

77 . Página de Facebook creada por antiguos estudiantes del Colegio Los Caobos, https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10218967408398753&set=gm.10157255784180127&type=3&theater&ifg=1, consultada el 3 de abril de 2020.

78 . Universitat de Girona, Biblioteca, Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Entrevista a Miren Zubizarreta***.

79 . Universitat de Girona, Biblioteca, Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Biografías de Pilar Munárriz y de Luis Leal Crespo*** (por Neré Marisa Leal Munárriz, 2016).

80 . Universitat de Girona, Biblioteca, Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Entrevista a Arantxa Mugika***.

81 . Universitat de Girona, Biblioteca, Fons Magisteri Exiliat de Catalunya, ***Entrevista a Miren Zubizarreta***.

82 . ***España republicana***, 27 de mayo de 1939. Reproducido en: Lidia Bocanegra Barbecho, "Argentina y el exilio republicanos de 1939", en BSS, XCI, 214, 31.

83 . Gabriela Mistral a Victoria Ocampo, Lisboa, julio o agosto de 1937.

84 . FUE, Fondo Chile, caja 28: 2/14. E. Monedero López (1991): "Los colegios del exilio y la enseñanza en México", en Sánchez Albornoz (ed.): ***El destierro español en América. Un trasvase cultural***, Madrid, ICI, pp. 209-218.

85 . Residencia de Estudiantes, Archivo de la Junta de Ampliación de Estudios, ***Expediente Matilde Huici***.

86 . ***Entrevista a Luz María Roa***, en Benjamín Silva Torrealba (2018): "Matilde Huici. Inspiradora de la Educación de párvulos universitaria durante el estado docente. Chile 1944 a 1962" en ***Revista Enfoques Educacionales***, 15 (1), pp. 61-90.

87 . ***Entrevista a Alicia Navarro***, en ***Ibídem***.

88 . "El Kent me hizo tolerante", ***Old Kentians***. Entrevista al estudiante Fernando Saavedra [en línea].

89 . Gimnasio Moderno, en https://gimnasiomoderno.edu.co/gimnasio/historia/ 1914-1923

90 . ***Ibídem***.

91 . Archivo de la Junta de Ampliación de Estudios, Personas y Organizaciones, ***Expedientes de María y de Mercedes Rodrigo Bellido*** (existe un pequeño error en los Archivos de la JAE porque los dos expedientes aparecen unidos bajo la denominación de María de las Mercedes Rodrigo Bellido).

92 . Entrevistas a Juan Antonio Campos Rodríguez, Victoria Fernández Diez y Elena Vilaplana, en Aida Albert, Aida y Subirats, Sonia (dirs.) (2013): ***Desde el silencio. El exilio republicano en el Norte de África*** [documental]. País: España.

93 . ***Entrevista a Juan Antonio Palacios***, en ***Ibídem***.

94 . "Entrevista a Alicia y Helia González Beltrán" en Pablo Navarro Bustamante y Patricio Vidal Carpio (dirs.) (2011): ***Historia Contemporánea del País Valenciano*** [material audiovisual], Alicante, Universidad de Alicante.

95 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Coro Arizmendi", 5 y 12 de marzo de 2012, México D. F.

96 . Javier Larrauri (2013): ***La luz de aquella tierra***, "Entrevista a Mari Carmen Bilbao", 7 de marzo de 2012.

97 . Aida Albert y Sonia Subirats (2013): ***Desde el silencio. El exilio republicano en el Norte de África***, "Entrevistas a Isabel Sarraseca y Avelino Cañas".

98 . ***Entrevista a Luis Moreno Alcalá***, en ***Ibídem***.

99 . ***Entrevistas a Miguel Moreno y a Gerard Bernabeu***, en ***Ibíd***.

100 . ***Ibíd***.

101 . Nota biográfica de Rosario Álvarez Álvarez, en el ***Libro blanco del exilio español en la URSS***. El original se encuentra en el Centro Español de Moscú, Asociación Exterior XXI, Fuentes Históricas para el Estudio de la Emigración Española en la URSS (1936-2007) [en línea].

102 . Nota biográfica de Caridad Lueje Alea, en ***Ibídem***.

103 . Nota biográfica de Luis Serrano Organero, en ***Ibíd***.

104 . L. Navarro, entrevista PHO/10/Esp. 24, citado por Capella (1995): "Identidad y arraigo de los exiliados españoles (Un ejemplo: mujeres valencianas exiliadas)", en A. Girona y F. Mancebo (eds.) (1995): ***El exilio valenciano en América: obra y memoria***, Valencia, Instituto de Cultura Juan Gil Albert, p. 67.

105 . Carmen Romero (1993): "Testimonio de una mujer del exilio", ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Editorial Joaquín Mortiz, p. 142.

106 . Archivo Histórico Nacional, Sección Guerra Civil, Salamanca, Fuentes orales, México (Libro 26, 1).

107 . Carmen Romero (1993): "Testimonio de una mujer del exilio", ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Editorial Joaquín Mortiz, p. 142.

108 . María Tarragona (1993): "Gratitud en el recuerdo", ***Nuevas raíces. Testimonios de mujeres españolas en el exilio***, México, Editorial Joaquín Mortiz, p. 234.

ÍNDICE DE TÉRMINOS

A
Abbott, Leonard 42
Abrisqueta, Francisco 227
ACA
véase American Association of University Women
Academia de Artes Dramáticas de Cuba 194
Academia Hispano-Mexicana 150, 156
Academia para Adultos 165
Acuña, Rosario 52
Addams, Jane 219
Adrober, Antonia 243, 244
AFEC
véase Asociación Femenina de Educación Cívica
Agramonte, Dr. 191
Agrupación de Amigos de la República Española 208
Agulló Díaz, Carmen 90, 100, 151
Alarcón Delgado, Araceli 190
Albéniz, Clementina 38, 39
Alberti, Rafael 56, 213
Albert Robatto, Matilde 119, 127
Albornoz, Aurora de 183
Albornoz, Concepción 188, 193, 194
Álbum de la mujer 52
Alda, Rakel 203
Aldecoa, Carmen 122, 133, 193, 194
Alfonseca Giner de los Ríos, Juan 173, 174
Algarra, Maria Llüisa 72
Almendros, Herminio 95
Altamira, Rafael 24
Alted, Alicia 94, 99, 241
Altolaguirre, Manuel 188, 193
Álvarez Álvarez, Rosario 261
Álvarez del Vayo, Luisi de 62
Álvarez Morán, Isabel Argentina 261
Álvarez Prida, Elena 104
Álvarez, Rosario 261

AMA
véase Asociación de Mujeres Antifascistas
American Association of Teachers of Spanish 123, 127
American Board of Commissioners of Foreign Missions 29
Antes que sea tarde 255
Antón, Bartomeu 200
Antón, Ramón 200
Aparicio, Ramona 38
Araquistain, Trudi de 62
Arce, Margot 140, 181
ARE
véase Agrupación de Amigos de la República Española
Arenal, Concepción 23, 25, 26, 34, 37, 38, 40, 50, 52
Arendt, Hannah 242
Aresté, Montserrat 225
Arias, Elisa 230
Arias, Leonor 231
Arizmendi, Coro 146, 152, 158, 159, 170, 248
Arroyo, Arsenia 133, 137, 141, 142
Arroyo, hermanas
véanse Arsenia Arroyo y Justa Arroyo
Arroyo, Justa 133, 137, 142
Asociación de Amigos de la URSS 260
Asociación de Ayuda a los Huérfanos Españoles 209
Asociación de Institutrices y Profesoras de Comercio 39
Asociación de Mujeres Antifascistas 71, 169
Asociación de Mujeres Españolas Universitarias 220
Asociación de Mujeres Graduadas de la Universidad 192
Asociación Femenina de Educación Cívica 65, 67
Asociación General de Maestros 79
Asociación para la Enseñanza de la Mujer 37, 38, 39, 52
Ateneo 25, 52, 246
Ateneo Artístico y Literario de Señoras 37
Ateneo Español en México 160
Aub, Max 168, 183
Avery, Ilene 32
Ávila Camacho 144
Ayala, Francisco 183
Aymar Lucca, Isabel 118
Azaña, Manuel 119, 152
Azcárate, Gumersindo de 24, 32, 33, 38
Azcárate, María 34
Azkue, Teresa 203

B

Bachoud, Andrée 246, 252

Baeza Goñi, Dr. 224
Ballesteros, Antonio 257
Bargés, María Llüisa 160
Barnard College 27, 47, 117, 120, 121, 124, 125, 126
Barnés, Adela 162
Baroja, Carmen 61, 62
Baroja, Pío 56
Barrena, Gonzalo 262
Barrull, Josep 200, 204
Bastos, Consuelo 62
Batista, Fulgencio 184, 185
Beauvoir, Simone de 193
Becas de la JAE 47, 48, 119, 137
Beinecke Library 96, 237
Bellido, Mercedes 231
Benavente, Emilia 176
Bengoa, José María 198
Benítez, Jaime 180, 181
Benner, Thomas A. 181
Berenguer, Dámaso 80
Berges, Consuelo 46, 60, 64, 67, 94, 95, 107, 131, 134, 212
Berkman, Alexander 42
Bernabeu, Gerard 251, 252
Bernal del Riesgo, Alfonso 193
Berry, Ana 213
Bertrana, Aurora 63, 72
Betancourt, Rómulo 197, 198
Biblioteca de la Residencia de Señoritas 54, 58
Biblioteca del Instituto Internacional 54, 55
Bilbao, Mari Carmen 98, 147, 170, 248, 269
Bitrán, Dra. 224
Blum, Léon 214
Bocanegra Barbecho, Lidia 209
Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 40
Bolín, Lourdes 253
Bolín, Manuel 253
Bonet, Juan Manuel 216
Bonmartí, Margarita 141, 246
Bosques, Gilberto 248
Botana, Natalio 211
Bote García, José 263
Bourland, Caroline Brown 34
Bretón, Concha 141, 142
Brigadas Internacionales 209, 247
Brisas Libertarias 70
Bru, Roser 217
Bryn Mawr College 47, 48, 124, 125, 137
Burgos, Carmen de 45, 68

Burnett, Edith 56
Butler, Josephine 25, 26

C

Caamaño, Carmen 74, 75
Cabrera Bosch, Isabel 52
Cabrera, Lydia 192
Cahen, Germain 141
Calder, Alexander 242
Cavaglini, Mercé 207
Calvo Sotelo, Joaquín 215
Cambridge School 226
Camino, Jaime 98, 258
Campoamor, Clara 50, 51, 60, 62, 63, 64, 133, 134
campos de castigo 249
campos de concentración 245, 246, 260
campos de trabajo 167
Camprubí, Zenobia 48, 62, 114, 118, 119, 120, 128, 183, 187
Camus, Albert 193, 246
Cánovas del Castillo, Antonio 25
Cantos, Matilde 71, 169
Cañadas, Avelino 251
Cañellas, Elvira 225
Carballeira, Gladis 243, 244
Cárcel de Ventas 152, 269
Cárdenas, Lázaro 28, 108, 144, 153, 173
Carnegie Endowment for International Peace 126
Carné, Montserrat 225
Carner, Josep 102
Carné, Teresa María 225
Carpentier, Alejo 193
Carrasco Urgoiti, Soledad 128, 133
Carrillo, Julia M. 69
Casa de España 162, 190, 251
Casa de la Cultura 187
Casa de Niños 261, 262, 263, 264
Casalduero, Joaquín 110, 140
Casals, Pablo 182
Castelar, Emilio 26
Castillejo, José 48
Castillejo, Mariana 34
Castillo, Susana 262
Castro, Américo 110, 128, 140, 141
Castro, Fernando de 36, 37
Castro, Fidel 184
Cautivos en la arena 250

Cebrián, Matilde 74
CEDA
véase Confederación Española de Derechas Autónomas
Centeno, Juan 140
Centro Catalán 217
Centro Cultural Miguel Hernández
251
Centro de Estudios Históricos 46, 57, 126, 139, 140, 141, 162, 181, 218
Centro de Estudios Penales 221
Centro de Izquierda Republicana 93
Centro Republicano Español 160
Centro Republicano Español de Buenos Aires 208
Centro Republicano Español de Santiago de Chile 224
CENU
véase Consejo de la Escuela Nueva Unificada
Cernuda, Luis 110, 141
Cervera, Joseph 163, 164, 165
CETARE
véase Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles
Champourcín, Ernestina de 45, 55,
62
Char, René 193
CICIAER
véase Comité Internacional de Coordinación y de Información para la Ayuda a la España Republicana
Cienfuegos, Dr. 224
Círculo Republicano Español 187
City University of New York 124
Ciudad Trujillo 176
Claparède, Édouard 35, 231
Claudín, Pili 170
CNT
véase Confederación Nacional del Trabajo
Coco, Atilano 31
Colegio Boston 230
Colegio Castelao 208
Colegio Cervantes de Maracaibo 199
Colegio de México 162, 190
Colegio Duarte 176
Colegio Euskadi-Venezuela 208
Colegio Evangélico de Bilbao 28
Colegio Franco-Mexicano 166
Colegio Leal 203, 204
Colegio Los Caobos 200, 201, 202, 203, 204
Colegio Madrid 17, 147, 148, 150,
155, 156, 157, 158, 159, 160, 166,
248
Colegio Matilde Huici de Peñalolen 224
Colegio Nemesio Camacho 230

Colegio Norteamericano 30
Colegio Nuestra Señora del Rosario de Bogotá 235
Colegio Público Legado Crespo 29
Colegio Refus 230
Colegios Cervantes 161, 199
College misionero 27
Colombine
véase Burgos, Carmen de
Comaposada, Mercedes 60, 66, 67, 69, 70, 95, 107, 134
Comisariado del Pueblo para la Educación 263
Comisión Consultiva de Cuestiones Sociales y Humanitarias de la Sociedad de Naciones 222
Comisión Coordinadora de Ayuda a España en Argentina 209
Comité Chileno de Ayuda al Refugiado Español 216
Comité de Boston 53
Comité del Instituto Internacional 54
Comité Femenino pro Huérfanos Españoles 209
Comité Internacional de Coordinación y de Información para la Ayuda a la España Republicana 210
Comité Norteamericano
de Socorro a los Refugiados Españoles 109
Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles 149
Companya. Revista de la Dona 71
Conde, Carmen 45, 46, 55, 59, 62, 67, 74, 131, 133
Conde, Manuel 133, 134, 136
condesa de Campo Alange 60
Confederación Española de Derechas Autónomas 84
Confederación Nacional del Trabajo 69, 136, 167, 242, 250, 260
Conferencia de Evian 174
Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer 37
Connie
véase Mora, Constancia de la
Consejo de Instrucción Pública 46
Consejo de la Escuela Nueva Unificada 244
Consejo de Segurida de Naciones Unidas 239
Consejo Nacional de la Infancia Evacuada 96
Consejo Nacional de Protección de Menores 221
Conservatorio de Madrid 230
Constitución de 1869 21
Constitución de 1931 65
Constitución de 1936 (URSS) 259
Constitución de 1940 (Cuba) 185
Cortes Constituyentes de la Segunda República 50
Cortes republicanas 28
Cortichs, Estrella 57, 58, 60, 95, 101, 108, 109, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 155, 156, 169, 175, 176, 179, 180, 270
Cossío, Manuel Bartolomé 74
Cousinet, Roger 35
Crane, Louise 125, 141, 197
Crisol 252

Crítica 211
Cruces Campos, Ana 153
Cueria, Basilio 187
Cueto, viuda de 145
CUNY
véase City University of New York
Curie, Marie 56
curso privado Carpentier 243
cursos de Bonne Nouvelle 243
Custodio, Álvaro 188

D

Damanson, Andrés 211
Davie, Maurice R. 112
Decroly, Ovide 34
Democracia 178
Departamento de Estudios Hispánicos 181
Dewey, John 40
Díaz de Oñate, María 139
Díaz, Petra 262
Dickson, Archibald 245
dictablanda 80
Díez Balbuena, Nicolás 260
Díez Lueje, Dulce María 260
Domingo, Marcelino 84
Doña Manola
véase Sánchez Escamilla, Manuela
d'Ors, Eugenio 66
Dreyfus-Armand, Geneviève 239
Durán, Vitorina 61

E

Eça de Queirós, José Maria 120
École des Sciences de L'Education
231
Edad de Plata 110
El chivo expiatorio 90
El Cuba 173
Elena Aub 167
El Porvenir 27
El sábado 234
El Tiempo 228, 229
Emakume Abertzale Batza (EAB) 203
Empaytaz, Álex 26
Enjuto, hermanos 183
Entralgo, Elías 193

epistolarios 62, 99, 113, 180
Escobar, Guacolda de 225
Escofet, familia 152
Escolá, María 225
Escuela Activa Emilio Abreu Gómez 162
Escuela Alemana 138
Escuela Anglo-francesa 57
Escuela de Comercio para Señoras 38
Escuela de Correos y Telégrafos 38
Escuela de Estudios Superiores de Magisterio 57
Escuela de Institutrices 38
Escuela del Sindicato de la CNT 167
Escuela Española de Arqueología e Historia de Roma 46
Escuela Francesa 138
Escuela Libre de La Habana 193, 194
Escuela Manuel Bartolomé Cossío 162
Escuela Menéndez Pelayo 58
Escuela Moderna 41
Escuela Nacional de Enfermeras de Venezuela 198
Escuela Nacional de Sordomudos y Ciegos 232
Escuela Normal Central de Maestras 38, 41
Escuela Normal de Bilbao 218
Escuela Normal de Bogotá 229
Escuela Normal de Carcasona 204
Escuela Normal de Gerona 244
Escuela Normal de Granada 115
Escuela Normal de Madrid 231
Escuela Normal de Oviedo 204, 260
Escuela Normal de Vitoria 57
Escuela Normal Superior 57
Escuela Nueva 34, 35, 42, 43, 204, 219, 224, 225, 229, 230, 231
Escuela Primaria Elemental 38, 58, 217
Escuelas Centrales de Maestros 39
Escuelas de Lenguas de Middlebury College 138
Escuela Sidwell Friends 123
Escuelas Normales 40, 49, 51, 58, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 167, 185, 205, 217
España Evangélica 25, 31, 33
Esplá, Carlos 98, 147, 148, 157
estalinismo 14, 260, 264
Estatuto de Refugiados 108, 111, 112, 240, 241
Esteban, Herminia 164
Estorné, Augusto 201
Estorné, Ernesto 201
Estorné, José 201
Estorné, Paco 201
evangélicos 27, 28, 31
Evangelista, Liria 17
Exposición Universal de París 25

F

FAI
véase Federación Anarquista Ibérica
Federación Abolicionista 25
Federación Anarquista Ibérica 69, 136, 242
Felipe, León 183
Fernández, Libertad 263
Fernández Soria, Juan Manuel 90, 100, 151
Fernández, Victoria 245
Ferrer Association 41
Ferrer Guardia, Francisco 41
Ferrocarril Transahariano 249
Ferry, Jules 41, 76
FETE
véase Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
Fichte, Johann G. 50
Fliedner, Federico 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 125
Formoso Obregón, Adela 191
Fornaguera, Miquel 230
Fortún, Elena 55, 62, 211
Foster, Mary Louise 55, 56
Franco, Francisco 16, 48, 86, 88, 103, 104, 111, 112, 113, 116, 131, 159, 164, 166, 173, 192, 196, 205, 239, 241, 249, 251, 255, 258, 262, 267, 268, 269, 270, 271
franquismo 48, 79, 86, 87, 89, 90, 103, 111, 136, 150, 152, 199, 203, 212, 239, 241
Freinet, Célestin 35, 150, 162
Fröebel, Friedrich 25, 27, 34, 223
Fuentes, Carlos 226
Fundación Russel Sage 220
fusilamientos 90, 117, 145, 192
Fuyola, Encarnación 72, 169

G

Galindo, Beatriz
véase Oyarzábal, Isabel
Galvis, Anita 231
Gancedo, hermanas 34
Gaos, José 183, 187
García-Blanco, Veneranda 98
García Lorca, Federico 120, 140, 159, 250
García Lorca, Francisco 117, 141, 222
García Lorca, Isabel 114, 116, 117, 141
García Madrid, José María 232, 233, 235
García Nieto, Agustín 232
García Ramis, Magali 182
García Real, Matilde 56

García Solalinde, Antonio 139, 140
García Villafranca, Lucía 234
Gascón Vera, Elvira 156, 169
Gasset, Eduardo 188
Gasset, María de los Ángeles 92
género 44, 47, 51, 67, 77, 83, 89, 90, 91, 97, 100, 103, 132, 145, 221, 267
Gerig, John 181
Germain Cebrián, José 232
Gestapo 107, 145, 192
Gili Gaya, Samuel 140, 158
Gili, Mercedes 158, 170
Gillepsie, Sara 38
Gil, Mercedes 98
Gimnasio Femenino 229
Gimnasio Moderno 228, 229, 230, 232, 233
Giner de los Ríos, Bernardo 29
Giner de los Ríos, Francisco 24, 25, 35, 38, 79, 102, 115, 193
Giner de los Ríos, Hermenegildo 23, 25, 26, 83, 115
Giner, Gloria 83, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 126, 131, 137, 141
Giral, Francisco 154, 227
Girard, René 90
Godàs, Elvira 163, 164, 165, 166, 168
Godàs, Frederic 163
Goethe, Johann Wolfgang von 267, 271
Goldman, Emma 41, 42
Gols, Joan 207
Gómez Basterra, hermanos 235
Gómez de la Serna, Ramón 214
Gómez Mesa, María Luisa 193
Gómez Sáiz, Paulino 235
Gómez Vivanco, María Luisa 193
González, Alicia 245
González, Aníbal 17
González Duro, Enrique 90, 91
González, Flora 229
González Malo, Jesús 122, 194
González, Ramón 235
Goyri, María Amalia 38
Grangel, Pilar 70
Grupo Cultural Femenino 70
grupo escolar Baixeras 217
grupo escolar Cervantes 217
grupo escolar del barrio de Ategorrieta 218
grupo freinetista Batec 224
Guerra Civil 15, 16, 22, 28, 42, 53, 58, 59, 66, 69, 71, 72, 73, 84, 86, 88, 92, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 106, 108, 109, 111, 112, 116, 120, 131, 134, 137, 142, 145, 146, 147, 149, 150-156, 158, 160, 175, 176, 179, 180, 187, 203, 208, 209, 222, 224, 227, 228, 229, 230, 236, 244, 247, 257, 260, 263, 270

Guerra da Cal, Ernesto 114, 120, 122
Guerra Fría 111, 175, 241, 268
guerra hispano-estadounidense 30, 182
Guillén, Claudio 138
Guillén, Jorge 110, 141, 180
Guillén, Teresa 130
Gulick, Alice Gordon 27, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 61, 124, 125
Gulick, Luther Halsey 29
Gulick, William 29
Gutiérrez Vega, Zenaida 237

H

Henry Street House 220
Hermanas de la Caridad 27
Hernández, Jesús 84, 263
Hernández, Miguel 75
Hernández, Rosario 262
Herrero Irache, María 30, 31
Herrero, Javier 17
Hidalgo de Cisneros, Ignacio 253, 256
Hispanic Society of America 23
Hitler, Adolf 14, 107, 146, 250, 260, 264
Hogar del Delincuente 232
Holguín, Isabelita 231
Huerta, Eleazar 217
Huici, Matilde 62, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224
Hull House 219
Hunter College 121, 124, 128
Huntington, Archer M. 23
Huntington, Susan 33, 34, 52, 124, 128, 129

I

Ibérica por la Libertad 197
Iglesias, Carmela 131, 133
IIGS
véase International Institute for Girls
III República (francesa) 76
ILE
véase Institución Libre de Enseñanza
Imbert, Lena 72
Innerarity, Emilia 32
Institución Hispano-Cubana de Cultura 187
institucionistas 25, 29, 31, 32, 33, 35, 46, 74, 102, 114, 115, 121, 122, 139, 151, 181, 187, 213, 218, 230
Institución Libre de Enseñanza 22, 23, 38, 39, 79, 81, 137, 151, 176
Institute J. J. Rousseau

véase Ecole des Sciences de L'Education
Instituto Balmes 102, 115, 151
Institut Obrer de Sabadell 263
Instituto Colón 176
Instituto de Asistencia Social Gabriela Mistral 93
Instituto de Investigación Psicológica del Menor 221
Instituto de las Españas 127, 138
Instituto de Psicología Aplicada 233
Instituto-Escuela 46, 54, 55, 57, 92, 121, 131, 140, 142, 155, 156, 158, 176, 177, 179, 200, 204, 217, 218
Instituto-Escuela de La Florida 200
Instituto-Escuela de Trujillo 176, 179
Instituto Evangélico del Puerto de Santa María 31
Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón 150, 152, 153, 154, 155, 157
International Institute for Girls 31, 32, 51, 52, 55
Instituto Luis Vives 150, 151, 152, 156, 160
Instituto Montessori-San Jorge de Caracas 207
Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales 46
Instituto Nacional de Psicotecnia 232
Instituto Politécnico Nacional 162
Instituto Técnico de Inmigración y Colonización (ITIC) 197
Instrucción para la mujer. Revista quincenal 39
International Refugee Organization 197
Iordache, Luiza 259, 260
Irisarri, José Miguel 193
Izquierda Republicana 176

J

JAE
véase Junta de Ampliación de Estudios
JARE
véase Junta de Auxilio a los Republicanos
Jarnés, Benjamín 66
Jiménez, Juan Ramón 66, 114, 118, 119, 166, 183, 187
Jimeno de Flaquer, Concepción 52
Jordana, Dolors 200
JSU
véase Juventudes Socialistas Unificadas
Junta de Ampliación de Estudios 34, 46, 53, 57, 127, 204, 219, 230, 232
Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles 96, 103, 143, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 156, 171,
196.
Junta de Damas de la Unión de Mujeres Iberoamericanas 52
Juventudes Socialistas Unificadas 261
Juventud Universitaria Feminista (JUF) 220

K

Kareaga, Ventura 203
Kent School 224, 225, 226
Kent, Victoria 45, 50, 60, 62, 88, 94, 96, 107, 113, 125, 133, 148, 190, 191, 197, 213, 221, 222, 237, 267
Kilpatrick, William 35
Knapp, William Ireland 22, 23
Kramer Arnaiz, Joaquín 29
Krause, Karl Christian Friedrich 24, 25, 27
krausismo 24, 36, 37, 39
krausistas 23, 24, 27

L

Labarca, Amanda 222, 223, 224
La Barranca 170
La Bisa
véase Urruti, Fernanda
Laboratorio Foster 55
Lacorte, Encarnación 152
Lacy de Elorriaga, Rosario 62
Lago, Pura 56
Lago, Regina 96, 169
La Libertad 134
La Nación 173
Landa, Jacinta 153
Landa, Matilde 71
Landi, María 39
Larguía, Susana 213
Larrauri, Javier 98, 146
Larrea, Juan 102
Las Mercedes 199, 203, 205, 206, 207
Las Sinsombrero 51
Las Vizcaínas 166
Lavanchi, Sylvia 223
La Verónica 188, 189
La Violeta 52
La Voz 63
Leal Crespo, Luis 179, 199
Leal, Esperanza 204
Leal Munárriz, Neré Marisa 204, 205
Lejárraga, María 60, 62, 64, 65, 67, 68, 80, 213, 232
León, María Teresa 87, 213
Lerroux, Alejandro 84
Lezama Lima, Eloísa 188, 189, 190
Lezama Lima, José 189, 190
libertad de culto 21, 31
libertarias 67, 69, 70

Liceo Escolar de Lleida 163, 164
Liceo-Escuela de Santiago de Chile 217, 218
Liceo francés Luis Pasteur 234
Liga de Inválidos y Mutilados de Guerra 242
Lindsay, Ben 220
Lister, familia 99
Llona, Agustín 264
Llopis, Francisco 264
Llopis, Rodolfo 42, 74, 78, 79, 80
Lobo, Baltasar 69, 107
London, Jack 42
López Campillo, E. 88
López Contreras, Eleazar 197
López, María 176
López Mesa, Luis 233
López Pumarejo, Alfonso 227
Lorenzano, Sandra 17
Losada, Josefa 153
Los Arcos, casa-escuela 221
Lueje, Caridad 260, 262
Luli
véase Bolín, Lourdes
Luque, Virtudes 56
Lusa Ibeas, Mauricio 31
Lyceum Club 45, 60, 61, 63, 65, 119, 221
Lyceum Club de Barcelona 63, 67
Lyceum Club de La Habana 187
Lyceum Club de Madrid 60, 61, 62, 67, 121

M

Macdonald, Dwight 238
Macdonald, Nancy 238, 242
Mac-Mahon, Sofía 203
Madariaga, Asita de 92, 128, 129
Madariaga, César de 228, 235
Madariaga, Pilar de 60, 104, 128, 131, 133, 136, 141, 142
Madariaga, Pura de 92
Maeztu, María 45, 48, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 119, 212, 213, 214, 218
Maeztu, Ramiro de 56, 92
Malasechevarría, Eloína
véase Ruiz de Conde, Justina
Mallo, Maruja 51, 213
Mangini, Shirley 46
Mantillas de los Ríos, María del Valle 63
Mañé, Teresa 52
Maortua, Pura 61, 62, 64, 120, 126
Marcial Dorado, Carolina 27, 124, 125, 126

Marey, Placer 244
Marey, Raimunda 244
María de Labra, Rafael 38
María Ilianova 106
Márquez, Arroyo 48
Marquina, Matilde 131
Marquina, Rafael 188
Marrero, Leví 193
Martí, María 225
Martín, Carmen 39
Martín, Enriqueta 55
Martínez Gorroño, María Eugenia 227, 235
Martínez Iborra, Ana María 151
Martínez, Miguel 251
Martínez, Montserrat 72
Martínez Sierra, Gregorio 79
Mas, Aurora 198
Mas, María 225
masones 90, 106, 160, 216, 247
Massilia 211
Mata, Josefa 225
Mateo Alonso, Alberto 198
Maymón, Antonia 69
Mayo, Margarita de 130
Mazol, Conchita 152
Meabe, Julia de 62, 213
Medrano, Guillermina 82, 122, 123, 175, 176, 177, 178, 179
Meléndez, Priscilla 17
Memoria de la melancolía 87
Méndez, Concha 45, 62, 184, 188, 189, 192, 194, 212
Mendoza Hoyos, Hernán 233
Menéndez Pidal, Ramón 126, 181, 187
Mengod, Vicente 217, 225
Mexía, Casilda 39
Miangolarra, Luz 202
Middlebury College 17, 99, 117, 124, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 181, 219
Millás, Gertrudis 63
Ministerio de Instrucción Pública 46, 48, 76, 78, 79, 80, 84, 254
Mir, Conxita 86
Miret, Anna 63
Miró, Milagros 151
Mistral, Gabriela 40, 46, 56, 59, 213, 214
Molero, Antonio 80
Moliner, María 74
Molins, marqués de 20
Montauban 240
Montessori, María 40
Montseny, Federica 52

Mora, Constancia de la 136, 253, 256
Morales, María Luz 59, 60, 63
Moreira, Ramón 257
Moreno Alcalá, Luis 251
Moret, Segismundo 25
Mount Holyoke College 30, 32, 33, 47, 124
Mugika, Arantxa 205, 207
Mugika, Begoña 205
Mugika, familia 199, 205, 206
Mugika, Imanol 205
Mugika, Mirentxu 205
Mujeres libres 66, 67, 68, 69, 70, 95
Mujeres Libres 69, 70
Mujika, Juliana 203
Mulder, Elisabeth 60, 135
Munárriz, Pilar 179, 199, 204, 205
Muñoz, Carmen 75
Muñoz Congost, José 250
Muñoz de Buendía, Isabel 62
Muñoz, Matilde 188
Muñoz-Rojas, Ritama 99
Murray Butler, Nicholas 127
Museo Lázaro Galdiano 29
Museo Pedagógico Nacional 29

N

Narkompros 263, 264
Navarro, Alicia 223, 224
Navarro, Joaquina 141, 142
Navarro, Matilde 79
Navarro Tomás, Tomás 110, 141, 181
Nelken, Margarita 71, 75
Neruda, Pablo 209, 214, 215, 216
Nieto Caballero, Agustín 228, 229
Niños de la Guerra 253, 254, 256, 257, 258, 260, 262, 263, 265
Niños de Rusia 98, 258
Novoa, Sofía 60, 126, 129, 131, 132, 133, 140, 142
Núñez de Arce, Gaspar 25
Núñez de Arenas, Manuel 42
Nyassa 145, 146, 248

O

Ocampo, Victoria 56, 212, 213, 214
Oficina Central para los Refugiados Españoles 240
Olazabal, Rosario 203

Oliva, María 141
Oliver, Antonio 75, 131
Oliver, Bartomeu 200
Oliver, María Rosa 213
OMEP
véase Organización Mundial para la Educación Preescolar
O'Neill, Carlota 72
Onís, Federico de 124, 126, 127, 128, 181, 184
Ontañón, Elvira 49
Ontañón, Juana 151
Ontañón, Santiago 226
ONU
véase Organización de Naciones Unidas
Orfeó Català 160
Orfeó Català de México 168
Organización de Naciones Unidas 241
Organización Mundial para la Educación Preescolar 224
Ortega, Enriqueta 102, 151, 162
Ortega y Gasset, José 66, 126, 190, 214
Ortín, Miguel 226
Ortiz, Fernando 187, 193
Ortiz, Roberto 210
Ortiz, Soledad 202
Oteala, José María 65
Oyarzábal, Isabel 61-65, 136, 169
Oyonarte, Margarita 225

P

Pabellón Macpherson 29
Palma Delgado, Serafina 162
Palomares, Helena 230
Pantoja, Lola 34
Pardo Bazán, Emilia 19, 20, 40, 52
Parellada, María Montserrat 225
Parés, Francisco 188
Parga, Carmen 255, 256
Partido Comunista 135
Partido Comunista Argentino 208
Partido Comunista de España 70, 84, 135, 242, 250, 253, 255, 256
Partido Nacionalista Vasco 205
Partido Obrero de Unificación Marxista 243, 244
Partido Radical 84
Partido Socialista Obrero Español 42, 168, 220, 222, 248, 250, 252
Partido Socialista Unificado de Cataluña 72, 106, 134, 135, 136, 255
Payá, Carmen 134
PCE

véase Partido Comunista de España
Peguero, Julia 64, 65
Pélégri, Jean 246
Penche, Jon 203
Penn Hall School & Junior College 142
Perea Gallaga, Andrés 227
Perea Sasiaín, familia 234
Pérez Enciso, Guillermo 198
Pérez Enciso, María 169, 188, 234
Pérez Guerra, Ernesto 120
Perla, Mariano 211
Pessoa, Fernando 120
Pestalozzi, Johann Heinrich 25, 27, 34, 69
Pestana, Alice 40
Piaget, Jean 35
Piera, Dolores 225
Pi Ferrer, María 63
Pi i Sunyer, Augusto 198
Pinto Díez, Irene 145
Piñol Molla, Montserrat 153
Piñón, Pilar 33
Pittaluga, Gustavo 188
Planas, Carmen 169
Plan Profesional 81, 82, 177
Poch, Amparo 66
Polley, Mauda 55
Pons Rotger, Genoveva 93, 234
Posada, Adolfo 34
POUM
véase Partido Obrero de Unificación Marxista
Prados, María Isabel 141
Prat García, José 234
Prezlau, Friedrich 263
Prieto, Indalecio 28, 31, 105, 148, 149
Primo de Rivera, José Antonio 93
PSOE
véase Partido Socialista Obrero Español
PSUC
véase Partido Socialista Unificado de Cataluña
Pujol, Justa 169

Q

Quanza 146, 248

R

Radcliffe College 47, 129, 130
Raigorodsky, Moisés 187
Ramón y Cajal, Santiago 26, 46
Randolph-Macon Women's College 143
Raure Canot, Carmen 103
Ray, Man 42
Real, Matilde del 39
redes transnacionales 46, 49
Redondo, Patricio 162
reformadores sociales 21, 23, 25, 34, 36, 37, 38, 46, 219, 220
reformas educativas 22, 24, 37, 41, 49, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 83, 84, 116, 149, 150, 198
refugiadas 48, 106, 153, 237, 252
Renseignments Généraux 252
represión franquista 86, 88, 89, 113, 131
Residencia de Señoritas 46, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 66, 102, 121, 129, 130, 139, 142, 151, 176, 214, 218
Revaque, Jesús 147, 148, 154, 155, 156, 157
Reveco, Julita 224
Revista de Indias 234
Rich, María 225
Richmond, Mary 220
Rioja, Enrique 155
Ríos, Fernando de los 42, 74, 102, 115, 116
Ríos, Laura de los 60
Ripoll, Montserrat 198
Rivero, Pedro A. 193
Roa, Luz María 223
Roa, Raúl 193
Roblès, Emmanuel 246
Rodrigo, Antonina 59, 234, 243
Rodrigo Bellido, hermanas 235
Rodrigo, María 64, 65, 230
Rodrigo, Mercedes 228, 231, 232, 233, 236
Rodríguez Aldave, Alfonso 190
Rodríguez, Gonzalo 232
Rodríguez, Hildegart 72
Rodríguez, Mari 263
Rodríguez Valderrama, José 233
Rojas, María Teresa 192
Romero, Carmen 147, 270, 271
Roncancio, Julia 233
Roosevelt, Eleanor 135
Roosevelt, Franklin D. 111
Ros, Samuel 215
Rosselló y Blanch, Pedro 231
Rousse, Dolores 203
Rubia Barcia, José 193, 194
Rubio, Adela 263

Rubio, Javier 108, 198
Rubio, Ricardo 40
Ruiz, Cecilia 231
Ruiz de Conde, Justina 60, 64, 67, 72, 88, 99, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 142, 222
Russell, Bertrand 40

S

Saavedra, Fernando 225, 226
Sáez de Melgar, Faustina 52
Sáez de Otero, Concepción 52
Sainz de la Maza, Regino 187
Salinas, Jaime 140
Salinas, Pedro 17, 132, 140, 141, 180, 183, 246
Salinas, Solita 130, 138, 140, 141, 246
Salto, Juana 153
Salvador Aznar, Alejandro 225
Samaniego Bonau, Mercedes 41
Samitier, Floreal 242
Sancha, Soledad 263, 264
Sánchez-Albornoz, Claudio 56
Sánchez Arbós, María 84
Sánchez Escamilla, Manuela 115, 131
Sánchez Saornil, Lucía 66, 67, 68
Sandoval, Juan 225
San Martín Huici, Luis 222
Santiago Bilbao, Pilar 158
Santos, Eduardo 227, 228, 229
Sardá, Mercedes 64
Sartre, Jean-Paul 193
Sauch, Mercedes 225
Schroeder, Luisa 230
Sèculi, Enriqueta 63
Segura, Fanny 231
Seminario de Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico 184
Sénac, Jean 246
SERE
véase Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles
Serna, Víctor de la 215
Serrano Organero, Luis 262, 263
Servicios de Evacuación de Refugiados Españoles 105, 149, 150, 156, 160, 198, 209, 216
Seven Sisters 47, 48
Sierra, Verónica 97, 254, 257
Sinaia 105, 144, 146, 165
Sinclair, Upton 42
Sindicato Único de Profesiones Liberales 70
Smith College 32, 34, 56, 124, 137,
139

Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Pública 199
Sparza, Viera 55
Surtidor 45
Sweeney, familia 124, 129, 130
Sweeney, Louise 130
Sweeney, Mary 124, 129, 130
Sweeney, Nora 130

T

Tagüeña, Encarnita 98, 152, 170, 171, 269
Tapia, José 162
Tarazaga, Concepción 153
Tarragó, Adela 225
Tarragó Borrás, Alejandro 224, 226
Tarragó Borrás, Claudio 226
Tarragona, María 105, 167, 271
Teruel, José 141
The Forgotten People 238, 241
Thomas, Martha Carey 48
Tiberghien, Guillermo 25
Tierra Lluire 243
Tobío, Ángeles 153
Tobío, Luis 193, 194
Torres Campos, Rafael 25
Trabudua, Polixene 199
Tribunal Tutelar de Menores 221
Trujillo, Leónidas 122, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180
Truman, Harry S. 111, 241

U

Ubach, Pilar 225
Ucelay, Pura
véase Maortua, Pura
Ulacia Altolaguirre, Paloma 184, 189, 192, 194
Unión de Mujeres Españolas (UME) 169
Unamuno, María de 133, 137, 141, 142
Unamuno, Miguel de 88, 126
Unión Republicana Femenina 63
Universidad Central de Venezuela 198
Universidad de Chicago 23
Universidad de Columbia 55, 117, 118, 121, 124, 126, 127, 128, 137, 138, 142, 181, 184, 229
Universidad de Harvard 118, 123, 233
Universidad de La Habana 186
Universidad de Maryland 119, 120

Universidad de Puerto Rico 180, 181, 183, 184
Universidad de Río Piedras 17, 125, 180
Universidad de Wisconsin 140
Universidad de Yale 23, 132
Universidades Populares 75
Universidad Michoacana 191
Universidad Nacional Autónoma de México 159, 162
Universidad Nacional de Colombia 227, 228, 229, 233, 235
Universidad Pontificia Javeriana 227, 229
Ureña, Rafael 228
Uribe, Esther 230
Úriz, Josefa 225
Urruti, Fernanda 116, 132, 141

V

Vaca, Consuelo 34
Valencia, Rebeca 230
Vallares, Balbina 264
Vassar College 22, 32, 47, 121, 124, 130, 131, 132, 137, 138, 142
Vela Zanetti, José 182
Vera, Jaime 42
Verdes Montenegro, Elena 151
Vicente, Sámara 225
Viciedo, Sebastián 187
Vidales, Isabel 230
Viguera, Mercedes 203
Vila i Diñares, Pau 229, 230
Vilaplana, Elena 245
Vilaseca, Salvador 193
Vilasetrú Teixidor, Teresa 153, 158
Vila, Victorina 163
Villar Gaviria, Álvaro 233
Villaverde, Pilar 261
Vitier, Medardo 193
Volosky, Linda 223

W

Warren, Avra M. 177
Wellesley College 32, 33, 47, 67, 99, 124, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 140
Whitney, Juana 57
Wilson, Woodrow 53

X

Xirgú, Margarita 212, 226

Y

Yarritu, Jesusa 203
Yusta, Mercedes 72

Z

Zabalza, Carolina 200
Zambrano, Araceli 191, 192
Zambrano, Blas José 190
Zambrano, María 60, 75, 87, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Zardoya, Concha 60, 131, 132, 133
Zubizarreta, Jesusa 203
Zubizarreta, Miren 201, 203, 206
Zugazagoitia, Julián 145
Zulueta, Carmen 60, 129, 133, 141
Zulueta, Concha 141
Zulueta, familia 235
Zulueta, Luis 229, 235
Zulueta, Merche 17
Zweig, Stefan 14, 16

Índice

INTRODUCCIÓN
CAPÍTULO 1. "LEER... HASTA LOS PAPELES DE ENVOLVER AZUCARILLO", HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS MAESTRAS
- La educación de las niñas a finales del siglo XIX y sus debates
- Misiones protestantes y reformas educativas de las mujeres españolas
- La profesión de maestra. Krausistas, anarquistas y socialistas

CAPÍTULO 2. MUJERES MODERNAS. LAS MAESTRAS DE LA ESCUELA REPUBLICANA
- La influencia de los flujos reformistas en el impulso transformador del Estado
- Las Residencias de Señoritas
- Otros espacios de sociabilidad y sus publicaciones
- La escuela republicana y sus maestras

CAPÍTULO 3. LA REPRESIÓN DE LAS MAESTRAS REPUBLICANAS DURANTE LA GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO. LOS CAMINOS DEL EXILIO
- Maestras republicanas y represaliadas
- Las colonias infantiles. El inicio de los desplazamientos
- Atravesando fronteras. Diferencias de género
- Francia, el camino hacia los países de acogida y los primeros retornos

CAPÍTULO 4. TRANSFORMARSE COMO NUNCA. MAESTRAS ESPAÑOLAS EXILIADAS EN ESTADOS UNIDOS
- Emigrados en Estados Unidos
- Los grandes grupos familiares en Estados Unidos. Maestras, profesoras y compañeras de exiliados
- Emigrando solas. La transformación profesional de las maestras en Estados Unidos

El lugar de la transformación profesional: la Spanish School de Middlebury College
CAPÍTULO 5. UN EXILIO QUERIDO. LA LABOR DE LAS MAESTRAS EXILIADAS EN MÉXICO
Como una luz que se prende. Exiliadas en México
Los colegios del exilio y sus maestras
El compromiso de las maestras con la sociedad mexicana: los Colegios Cervantes, las Escuelas Freinet y la educación de adultos en Yucatán
Tiempo de ayuda, tiempo de ocio
CAPÍTULO 6. HACIA LOS ESPACIOS INSULARES. REPÚBLICA DOMINICANA, PUERTO RICO Y CUBA
República Dominicana
Puerto Rico
Cuba
CAPÍTULO 7. OTRAS NACIONES DE AMÉRICA LATINA, VENEZUELA, COLOMBIA, CHILE Y ARGENTINA
Venezuela. La presencia de maestras vascas y catalanas
Argentina
‘Tráigame españoles’. El exilio español en Chile
El exilio en Colombia y en otras naciones de América Latina
CAPÍTULO 8. OTRAS GEOGRAFÍAS DEL EXILIO DE LAS MAESTRAS. FRANCIA, EL NORTE DE ÁFRICA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA
The Forgotten People. El exilio francés de las maestras
Exiliadas en el Norte de África
Las maestras exiliadas en la Unión Soviética
EPÍLOGO. ¿RETORNOS?
BIBLLIOGRAFÍA
Filmografía y material audiovisual
NOTAS
ÍNDICE DE TÉRMINOS